نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي

Dissonance, Learned Helplessness &
Cognitive Changes Theory

الأستاذ الدكتور
يوسف قطامي
UCLA
الجامعة الأردنية





www.massira.jo
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه



www.massira.jo

شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه



نظرية التنافر
والعجز والتغيير المعرفي

Dissonance, Learned Helplessness &
Cognitive Changes Theory

رقـــــم التصـــنيف : 001

المؤلف ومن هو في حكمه : يوسف محمود قطامي

عنـــوان الكـــتاب : نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي

رقــــم الإيـــداع : 2011/11/4024

الـــواصـــفـــات : المعرفة

بــيانـــات الـــنشـــر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الأولى 2012م – 1433هـ



عنوان الدار

الرئيسي : عمان - العبدلي - مقابل البنك العربي هاتف : 5627049 6 962+ فاكس : 5627059 6 962+

الفرع : عمان - ساحة المسجد الحسيني - سوق البتراء هاتف : 4640950 6 962+ فاكس : 4617640 6 962+

صندوق بريد 7218 عمان - 11118 الأردن

E-mail: info@massira.jo . Website: www.massira.jo

نظرية التنافر
والعجز والتغيير المعرفي

Dissonance, Learned Helplessness & Cognitive Changes Theory

الأستاذ الدكتور
يوسف قطامي
UCLA
الجامعة الأردنية



الفهرس

الفصل الأول

التنافر المعرفي



الفصل الثاني

العجز المتعلم



الفصل الثالث

التغيير المعرفي



المقدمة

إن هدف هذا الكتاب هو تعميق فهم تطبيقات النظرية المعرفية في مواضيع وتطبيقات حياتية، ولم تعد النظرية المعرفية بعد هذا الكتاب نظرية جامدة، مقوْلبة عن صورة نظرية، وقد كان من الصعب إخضاعها في مجالات الحياة المختلفة المجالات.

ومن المعروف أن نقل النظرية إلى تطبيقات هي عملية إبداعية، إذ تمنح النظرية الحياة والحيوية، وإنزالها من عقول العلماء والنظريين إلى مساحة وميدان الحياة حيث يتفاعل الناس، ويتحدثون، ويعبرون، ويقبلون، ويرفضون.

النظرية المعرفية من النظريات التي تأخذ وقتاً حتى يتم فهمها، وتمثلها على صورة أفكار ضمن أطر معرفة الفرد، وقد لا يتسنى لأي فرد غير متخصص استيعاب ذلك، ولذلك فقد تمت صياغة مفردات النظرية المعرفية وعملياتها على صورة أمثلة، وصور، قابلة للاستيعاب بجهد ذهني معقول، وحتى يمكن تحقيق ذلك فإن الصورة تقدم أدلة، وبراهين حسية، يستطيع الفرد، أو القارئ، أو المتعلم بتمثيلات حسية فهم الفكرة أو الأفكار التي تضمنتها الصورة أو استنطاق تفكير الفرد واستدخاله في الصورة لكي يتم تمثيلها بصورة شخصية ذاتية، وبالتالي يتم الفهم المناسب.

جاء هذا الكتاب بثلاثة فصول، تضمن الفصل الأول نظرية التنافر المعرفي، وأسسها، ومبادئها، وأدوار الأفراد تجاه أية معلومة يواجهونها ثم كيف يمر الفرد في دورة من الانتقال من حالة التنافر المعرفي إلى حالة الاتساق المعرفي والوصول إلى حالة توازن معرفي وراحة وفهم وقبول الفكرة الغريبة، وإن تفصيل الأدب والمجالات، والوجوه بهذه الطريقة يجعل من نظرية التنافر المعرفي نظرية قادرة على تفسير المجالات، والمواقف، وما يدور في ساحة الفرد الغربي بأمثلة عربية ملموسة، وعلى أرض عربية.

وقد ضم الفصل الثاني العجز المتعلم، وافتراضاته، وتطبيقاته، وأمثلة متعددة حتى يتم استدخال هذا المفهوم، ومحاربته ورفضه في الثقافة العربية، والتغلب عليه للوصول إلى حالة معاناة في الثقافة التي يعيش وفقها المواطن العربي، وقد حمل هذا الفصل رسالة رفض فكرة العجز، وتم تكبير فكرة أن الإنسان خلق بطبيعة لكي يتم ذلك على حالات العجز التي تتطور بتأثير بيئة أو حتى الدلالة، ورفض قبول هذه الفكرة، وطالما أنها متعلمة إذن يمكن التغلب عليها والتعلم على رفضها، وتعديلها، وتغييرها، وهكذا في كل المواقف التي أنتجت أفراد عاجزين عن التعلم في المجتمع.

وقد تم التزويد بمواقف عملية، من الشارع العربي ، وإعلامه، ورسائله في المناهج، والمدارس، والجامعات لكي يتم فهم الظاهرة، وتمثيلها واستيعابها، بهدف التحصين، والرفض والتعلم، وإعادة التعلم على صورة تطور عمليات معرفية متطورة، تستبعد عودة الحالة، وتقوية استعدادات الفرد وعملياته الذهنية لكي يصبح قادراً على الرفض والتعلم المعرفي الذي يتضمن تغيير الأبنية المعرفية والاستراتيجيات، وأساليب المعالجة الذهنية.

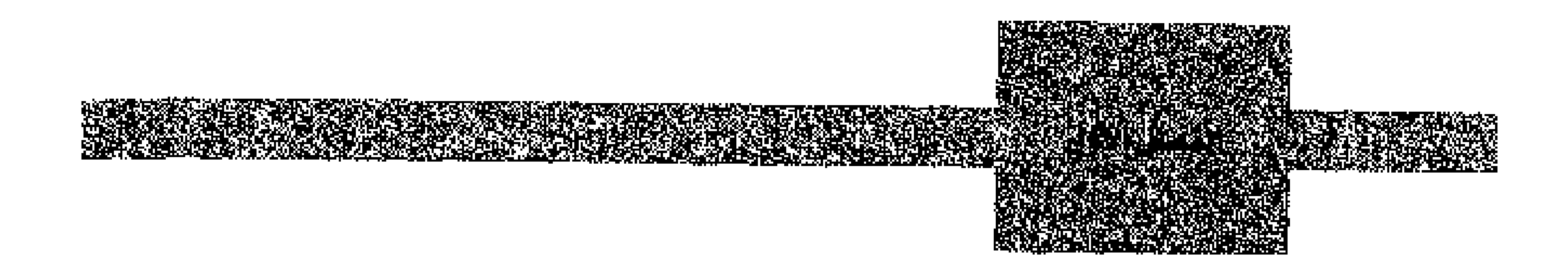
كما ضم الفصل الثالث نظرية التغيير المعرفي، أسسه، وتعريفه، ونظريته، وأصوله، ومبادئه، وعملياته، ومضمونه، ومقوماته، وافتراضاته، وأمثلة مختلفة من الشارع، والصحافة، والتاريخ، والأدب، كما تم توضيح مواقف النماذج المشهورة في إحداث التغيير المعرفي، ودفع وإقناع القارئ بأهمية ما يحدثه التغيير، وما يفعله التغيير لدى الفرد، والمجتمع، في عالم الأفكار، والسلوك، كما تم توضيح دوافع التغيير، وتوضيح مجرى السلوك، وصوره التي يلاقيها الفرد في أماكن مختلفة، ويترتب على ذلك قرارات، ومواقف، وإن هذا الفصل قيمة معرفية واجتماعية تدفع للتغيير المعرفي.

المؤلف

الفصل الأول

التنافر المعرفي

Cognitive Dissonance



الفصل الأول

التنافر المعرفي

Cognitive Dissonance

مقدمة

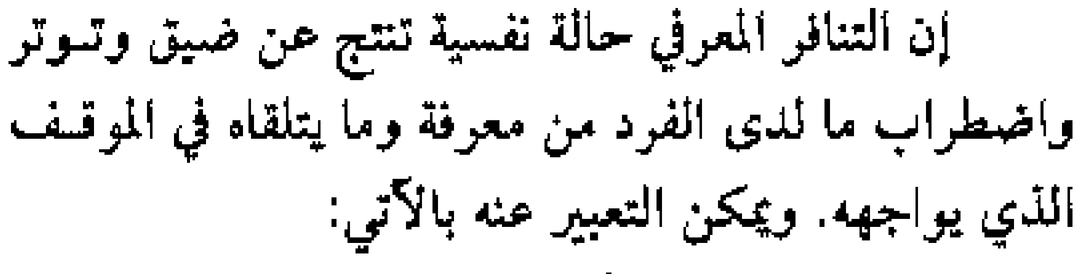
إن لكل فرد في كل أدواره الحق في أن يطور إطاراً معرفياً يحدد فيه موقفه من كل المواقف، والآراء، والمعتقدات، والاتجاهات، بهدف إزالة غموض أو تناقض معرفي للوصول إلى حالة التوافق المعرفي.

إن الحالة النفسية التي يسعى الفرد إلى تحقيقها هي حالة التوافق المعرفي مع نفسه، وإزالة حالات اختلاف التوازن المعرفي، وإن الإنسان بطبيعته يميل إلى حالة المعرفة، وإكمال الناقص، وحل موقف الصراع، أو الأزمة، أو الوصول إلى حالة توافق مع الذات، ومع البنية المعرفية، والعقائدية، وتحمل المسؤولية الشخصية عن ما يترتب على ذلك.

والفرد في هذه الحالة يسعى إلى اتخاذ قرار والاستفادة من البدائل وتحمل ما يترتب على ذلك من صعوبات، أو كمية الحرمان المترتبة على ذلك، وقد يرد ذلك إلى ما يواجهه الفرد من معاناة وصعوبات، وتكيف، وممارسة الاعتماد على وسائل الدفاع، وما أحرز من حالة الملل، والحزن، والاكتئاب، والصراع الذي يحول دون الوصول إلى حالة التواؤم، والراحة، والاتفاق مع الذات.

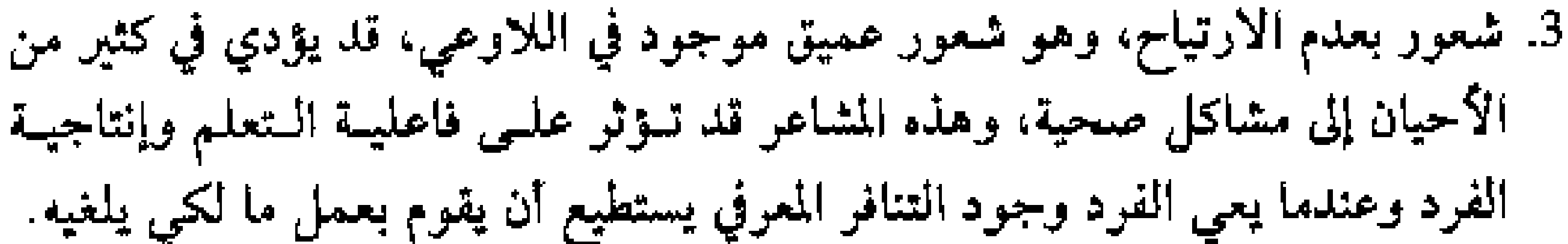
ملامح التنافر المعرفي



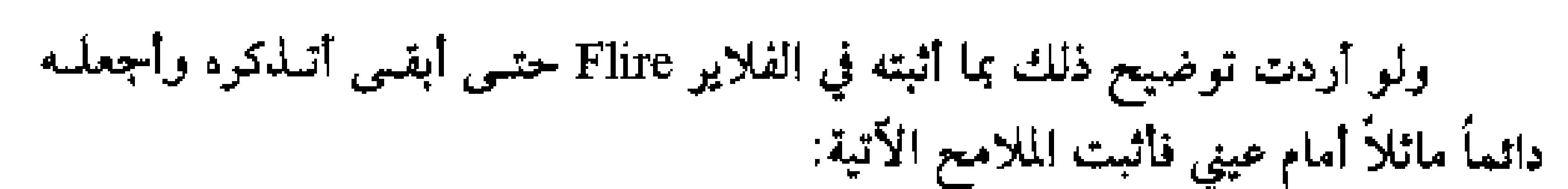


إن التنافر المعرفي حالة نفسية تنتج عن ضيق وتوتر واضطراب ما لدى الفرد من معرفة وما يتلقاه في الموقف الذي يواجهه. ويمكن التعبير عنه بالآتي:

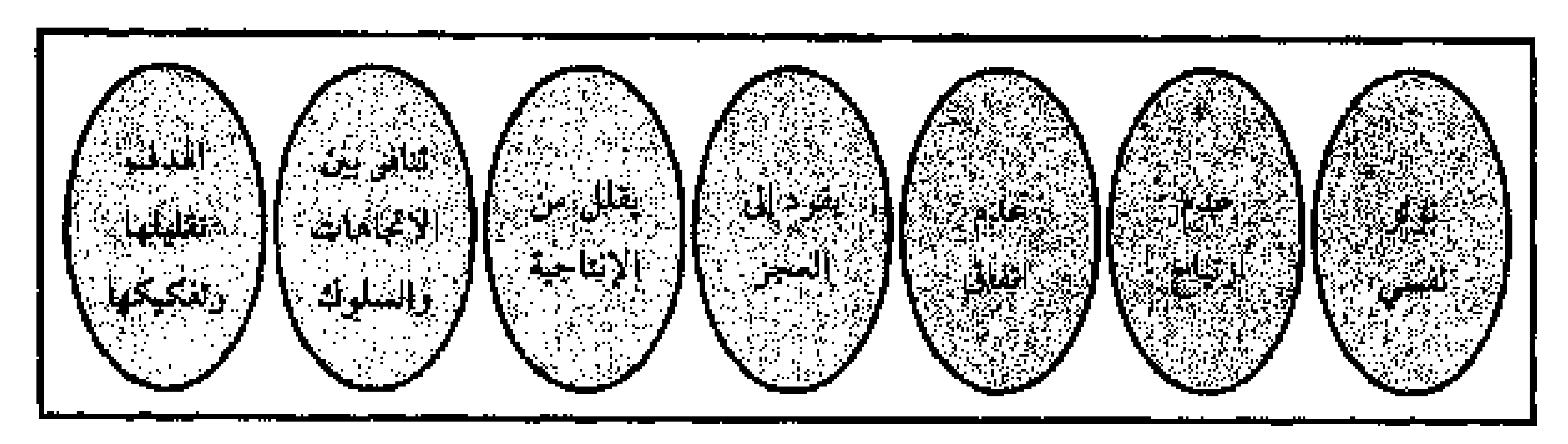
1. حالة ضيق تعتبر نفسياً غير مريحة، تدفع الفرد نحو تقليل التنافر وتجنب المعلومات التي تحتمل زيادة التنافر. (عبد العزيز، 2003)
2. حالة من التوتر النفسي تتضمن خصائص دافعية تشبه تلك التي تكون في حالة الجوع أو العطش، لكن تخفيض حالة التوتر النفسي لا يعتبر سهلاً في حالة الطعام أو الشراب لأن فهم عدة بدائل موجودة أمام الفرد تجعله في حالة من التوتر.



3. شعور بعدم الارتياح، وهو شعور عميق موجود في اللاوعي، قد يؤدي في كثير من الأحيان إلى مشاكل صحية، وهذه المشاعر قد تؤثر على فاعلية التعلم وإنتاجية الفرد وعندما يعي الفرد وجود التنافر المعرفي يستطيع أن يقوم بعمل ما لكي يلغيه.
4. وقد وصفه فستنجر (Festinger) بأنه "شعور بعدم التوافق Disconsonant يتم في أعماق اللاوعي مسبباً إضعاف أو عجز للفرد بشكل واضح حيث يؤثر على انتاجيته وفاعليته، وحتى يقلل الفرد من عدم الراحة المرتبطة بالتنافر يجب عليه أن يعي المشكلة ويعرف طبيعتها ودرجتها".
5. "هو عدم توافق إدراكي معرفي بين اتجاهاتنا وسلوكنا، وهذا يدفعنا لنغير اتجاهاتنا لتصبح متسقة مع أعمالنا".
6. "حالة عدم ارتياح نفسي بسبب عدم الاتساق بين معتقدات الفرد واتجاهاته وبين سلوكياته".
7. "حالة دافعية غير سارة، تدفع الفرد لتقليلها".



ولو أردت توضيح ذلك بما أثبته في الفلاير Flire حتى أبقى أتذكره وأجعله دائماً ماثلاً أمام عيني فاثبت الملامح الآتية:



كما تم الاهتمام بنظرية التنافر المعرفي من خلال دراستها بعدة نماذج مثل نموذج الاختيار الحر، نموذج الاعتقاد مع عدم التأكد، نموذج تبرير الجهد، ونموذج الطاعة الموجهة وذلك بهدف الوصول إلى فهم أعمق وأوسع وأشمل للنظرية مما يساعد في زيادة عموميتها.

كما ساهم كل من Steel, Berhm, Aranson, Bem في وضع بدائل لنظرية التنافر تتمثل في نظرية مفهوم الذات، نظرية إدارة الانفعال أو المشاعر، ونظرية الثبات الذاتي، كما قام الباحث Cassel في عام 2000 بتطوير اختبار لتشخيص التنافر المعرفي عند الفرد.



إن نظرية التنافر المعرفي ترتبط بنماذج أهمها نموذج الإذعان الموجه للفهم ومما يعمق عموميتها وخاصة ما يتعلق بنظرية مفهوم الذات وأساليب إدارة مشاعر الفرد ومدى تأكده، وإصدار نفس الاستجابات تجاه المواقف.

مفهوم التنافر المعرفي

هناك ثلاث صفات للعلاقات بين المعارف أو العناصر المعرفي، صفة التنافر، صفة التوافق Consonant وصفة اللاعلاقة Irrelevance، ويكون عنصران معرفيان في حالة تنافر إذا كان كل منهما منفرداً أو أن عكس العنصر الأول ينبع من العنصر الآخر، وبصورة رياضية (Y,X) عنصران متنافران إذا كان عكس X يأتي من Y.

مثال:

X: أنا أحب سالم

Y: أنا أجرح مشاعر سليم

أما إذا كان العنصر الأول ينبع من العنصر الثاني فإن العلاقة تكون علاقة اتساق.

مثال:

X: أنا أشرب الحليب

Y: الحليب مفيد

هذان العنصران X,Y يعتبران في علاقة متوافقة.

وعندما يقود عنصر إلى لا شيء يعني عدم وجود علاقة.

مثال:

X: أنا أعرف أنني أدخن

Y: أنا أعرف أن أيمن أخي

لقد مضت أكثر من 45 سنة على وصول فستنجر Fistinger إلى نظرية التنافر المعرفي وهي من النظريات ذات التأثير الكبير في علم النفس الاجتماعي حيث الجذبت المئات من الدراسات والأبحاث التي تم من خلالها تحديد الاتجاهات والمعتقدات تذويت القيم واتخاذ القرارات.

وبعد هذه الفترة الطويلة وجدت النظرية من ينقضها ومن يدعمها من أمثال Bory, Parkeo, Baghy 1990، وكثير من الباحثين قاموا وبشكل دوري بمراجعة النظرية من أمثال Fazio, Cooper, Aronson، وما زال موضوع التنافر المعرفي من الموضوعات الجديدة عند Olson, Aanna, 1993.

بالرغم من أن موضوع التنافر المعرفي يجذب القليل من الباحثين، إلا أنه في عام 1996 قام الباحثان Girandola, Fabian بإعادة اختبار النظرية وبتطويع نموذج Double Forced complian المسمى بنموذج الطاعة الثنائية الموجهة.

لقد توجه علم النفس الاجتماعي لدراسة الاتجاهات المحددة بأحب أو أكره، واستدخال القيم وتذويتها (Internalize) والمعتقدات التي يطورها الأفراد والمفكرون، ثم صنع القرارات في المواقف المختلفة.

ثم أصبحت النظرية موضوع خلاف وجدل، مما جعل الباحثين يصوغونها في البداية بصيغ عامة، ثم بصيغ مجردة تجريداً واضحاً، وأصبحت حالياً تطبق في موضوعات مختلفة مثل الدافعية، الانفعال، الأنماط المعرفية، الاتجاهات والمدركات والمعتقدات والمشاعر والعناصر المعرفية المتعلقة بفرد نفسه أو بشخص آخر أو بمجموعة أشخاص أو متعلقة بالأشياء والبيئة.

إن دراسة الدافعية للتخلص من التناقض، والاستجابة الانفعالية، وطبيعتها، والأساليب المعرفية، والاتجاهات المحددة، والمعتقدات تساهم في فهم طبيعة تفكير الأفراد في ثقافة معينة، وإن أداء الفرد يتحدد بالسياق الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، وبذلك تصبح اتجاهات ومعتقدات، وأسلوب التعلم والتفكير مرهونة بالثقافة المجتمعية.

وفي أغلب الحالات يتم تغيير الاتجاه ليتناسب ويتلاءم مع السلوك الظاهر، وتطبق نظرية التنافر في المواقف التي تتطلب تغييراً أو تعديلاً أو تشكيلاً في الاتجاهات، وهي ترتبط بشكل خاص في مواقف اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

يظهر التنافر في مواقع يختار فيها الفرد بين معتقدات أو أعمال متعارضة، وتظهر القيمة العظمى للتنافر عندما يوضع الفرد أمام بديلين بنفس الجاذبية وبنفس التفضيل لديه، وعندما يسعى الفرد لمواجهة التنافر ومعالجته من خلال تجنبه للمواقف التي تنتج التنافر أو البحث عن عناصر متوافقة أو تغير للعناصر المعرفية المتنافرة أو أن يقوم بتغيير السلوك ليتناسب مع العناصر المعرفية.

إن تفضيل الناس للتوافق في العناصر المعرفية، ومحاولاتهم الدائمة في الوصول إلى عناصر معرفية متسقة ومنسجمة قد يكون أمراً فطرياً، أو انه متعلم من خلال العمليات الاجتماعية المختلفة التي تجعل الناس يفضلون المعارف المتوافقة معاً بشكل يعكس الصورة الممتعة لنظرية التنافر المعرفي. (عبد العزيز، 2003)

إن لنظرية التنافر المعرفي أبعاداً في عمليات التغيير والتعديل المعرفي وبناء وتشكيل وتطوير اتجاهات الفرد للوصول إلى قرارات منسجمة مع أفكاره.

إذا وقف الفرد يواجه فيه قضيتين كلاهما متعارضة مع بنائه المعرفي وأفكاره، ومعتقداته واتجاهاته فإنه يبحث عن الموقف الأقل إزعاجاً، وضيقاً، ويدخل مع نفسه في توزين أيهما أقل خطراً على ذاته، ودافعيته، وانفعاله للوصول إلى فهم حالة تصل إلى حالة استقرار.



يفضل المفكر الوصول إلى حالة تنافر معرفي للوصول إلى حالة تفكير إيجابية التي توصله إلى توكيد أفكار، وآراء، ومواقف جديدة تجيب بطريقة بناءة.

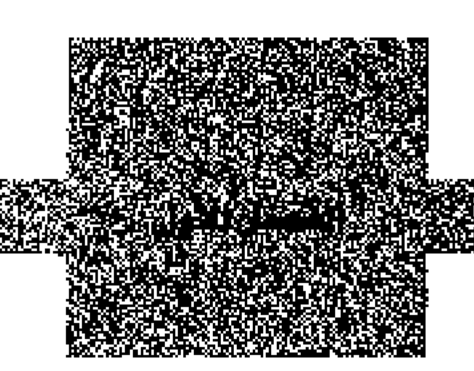
إن الفرد بفطرته يسعى إلى تقدير ذاته والاحتفاظ لنفسه بصورة إيجابية عن ذاته، مما يدفعه إلى السلوك بشكل يتوافق مع معاييره الذاتية، وإذا تعرض لمواقف تجبره على التصرف بصورة تتعارض مع معتقداته وقيمه، فإن ذلك يعرضه للتوتر الذي يدفعه للبحث عن وسائل دفاعية.

كما أن الفرد مدفوع لأن ينمي إطاراً معرفياً عن العالم وأن يكون هذا الإطار متكامل العناصر، متناغم الأجزاء، ومن مظاهر هذا الدافع الحاجة إلى الاعتقاد بأن اتجاهاتنا ومسالكنا متكاملة مع بعضها البعض لا تناقض ولا تضاد بينها، نتجنب ما اصطلح على تسميته بمصطلح التنافر أو التناقض المعرفي.

وبذلك يمكن القول إن الفرد مدفوع لتقدير ذاته، وتقدير الآخرين للوصول إلى اتفاق مع الذات والقبول.

وأن لكل فرد معاييره الخاصة وبناء قيمي، وإذا تعارضت أية خبرة مع ذلك فإنها تدفع الفرد إلى فرط فقرات نظامه القيمي للوصول إلى الفهم، والتساؤل لماذا يتناقض هذا الفرد مع مخزوناته المعرفية والسلوكية؟.

ويفضل الفرد أو الناس بشكل عام التوافق بين عناصر إدراكهم المعرفي Cognition حيث عندما يعي الفرد وجود تنافر بين العناصر المعرفية أو المعارف الأخرى فإن هذا يزعجه معرفياً ويسعى إلى تقليل هذا التنافر، وهذا يتطلب منه القيام بعمليات معرفية من مثل تغيير الاتجاهات لديه، ومن أبرز نظريات تغيير الاتجاه، ومن أشهر نظريات علم النفس الاجتماعي نظرية Festinger في التنافر المعرفي والتي تعبر



عن فكرة رئيسية تتعلق باندفاع الناس نحو تحقيق التوافق بين معارفهم واتجاهاتهم وعناصرهم المعرفية.

هنالك ميل عام للأفراد في البحث عن التوافق بين العناصر المعرفية (معتقدات، أفكار، آراء، مواقف، اتجاهات)، وعندما يوجد عدم التوافق بين الاتجاهات والسلوكيات يحدث التنافر، وعندها فإن شيئا ما يجب أن يتغير لتقليل التنافر.



- يميل كل فرد للسعي نحو التوافق المعرفي.
- حالة التنافر توصل إلى حالة الإزعاج والضيق.
- ترتبط الاتجاهات التي يحملها الفرد وسلوكه مع الإطار المعرفي.

العوامل المؤثرة في التنافر المعرفي

هناك مجموعة من العوامل يمكن أن تؤثر في حالة التنافر المعرفي وهي كالآتي:

1. حجم المعلومات المتنافرة في الموضوع: كلما زاد حجم المعلومات كلما تطلبت حجماً أكبر من المعرفة لفهم حالة التنافر وتصبح مفهومة بدلاً من أن كانت غير مقصودة أو غير مفهومة.
2. ثقافة الفرد ومستوى تعليمه: كلما زادت ثقافة الفرد وتعليمه كلما زادت لديه حالات التنافر المعرفي لأن لديه مخزوناً يواجه باتخاذ موقف تجاه القضايا إما القبول أو الرفض أو المهادنة، وهذا يجعله أمام بدائل وهناك حاجة لاختيار البدائل للقبول أو الرفض.
3. الحالة العقائدية الدينية أو الحزبية: إن العقيدة التي يطورها أو الحزب وموقفه من القضايا يجعله يحدد المسافة بينه وبينها إذا كانت بعيدة جداً، أو متوسطة، أو قريبة، وهذا يحدد مدى العمل الوظيفي الذي ينبغي بذله للوصول إلى حالة التآلف.
4. حدة التنافر وقوته: كلما كان الصراع الذي يواجهه الفرد قوياً، فإنه يدفعه إلى تحليل العناصر، واستبعاد بعضها، والمناقشة الطويلة مع نفسه أو الآخرين للوصول إلى قرار.
5. تاريخ الفرد وأسلوبه في التعامل مع القضية: إن لكل فرد تاريخا للتعامل مع هذه القضية، وإن هذا التاريخ يسيطر عليه ويبرر له نمط المعالجة الذهنية المستخدمة، ويستمر في استخدامها لاعتبارها طريقة مريحة للعمل.
6. الدافعية: إذا كان الدافع بناءً وحضارياً فإنه يوصل إلى أفكار إبداعية، أما إذا كان تدميرياً فإنه يوصل إلى الرفض والعناد والعدوان.

تعد نظرية التنافر المعرفي واحدة من أكثر النظريات المؤثرة الفعالة في تاريخ علم النفس الاجتماعي، فمنذ انطلاقها للمرة الأولى منذ نحو خمسين عاماً تقريباً، فقد ألهمت في إنتاج أكثر من ألف ورقة بحثية.



وبالرغم من ذلك فإن نظرية التنافر لم يكن لها فقط تأثير فعال واضح على البحث في مجال علم النفس الاجتماعي، إلا أنها كذلك استخدمت من أجل تصميم برامج علاجية لمواجهة وعلاج العديد من المشكلات الاجتماعية المختلفة، وفي السطور القليلة القادمة سيتم عرض الإطار النظري التجريبي لنظرية التنافر حيث سنقوم أولاً بتقديم تعريف للتنافر ونظريته في صيغتها التقليدية كما وضعها (Festinger, 1957)، ثم التعرض بعد ذلك لأهم الأشكال التوضيحية والأطر المستخدمة من أجل التصميم التجريبي للبحث القائم على نظرية التنافر الإدراكي، بالإضافة إلى تلخيص لأهم النتائج التجريبية المرتبطة بتلك الدراسات، ثم يلي ذلك تقديم لأهم الملامح الرئيسية للمراجعة الذاتية لنظرية التنافر، وللتعديل الخاص الذي تم تقديمه للنظرية بما فيها البيانات المرتبطة بها والخاصة بالتخلص من الأنا والانفجار الانتقائي أو الاختياري، وأخيراً الاتجاهات المستقبلية للبحث المرتبط بالتنافر وبشكل خاص في مجالات التنظيم الذاتي ومعالجة البيانات، وكذلك مناقشة التطبيقات الخاصة بالنظرية في مجال علاج المشكلات الاجتماعية. (Ficher, Frey, Peus, 2008)

الصيغة الاجتماعية لنظرية التنافر المعرفي

يعرف التنافر الإدراكي على أنه التصور الموضوعي لعدم التوافق فيما بين إدراكين مرتبطين ذاتياً، وقد يمثل الإدراك أي عنصر للمعرفة أو المعتقد أو الاتجاه أو القيمة أو الشعور أو العاطفة أو الاهتمام أو التخطيط أو كذلك السلوك بوجه عام، أو بشكل آخر تصبح الإدراكات متنافرة عندما يقوم مدرك معين جوهراً مضاداً أو مناقضاً لمدرك آخر، ويكون التباين الإدراكي مرتبطاً بالحالة النفسية الخاصة بالحزن وعدم البهجة (التنافر الإدراكي) والذي يحرك الفرد نحو الإقلال والتخفيض من حالة عدم الراحة الناتجة عن التباين بين المدركات المتنافرة. (Festinger, 1957: Harmon – Jones, 2000)

وتتحدد حدة وشدة التنافر الإدراكي من خلال أهمية المدركات التي يحدث فيما بينها التنافر وكذلك علاقتها بالمعايير الشخصية للفرد الذي يعاني من ذلك التنافر، ويمكن التقليل من ذلك باستخدام خمس طرائق أو القيام بإجراء بعض صور الدمج فيما بينها:

1. إضافة مدركات متناسقة ومنسجمة فيما بينها.
2. إزالة وحذف المدركات المتنافرة (سواءً من خلال التجاهل أو الإخماد أو القمع أو النسيان).
3. إحلال المدركات الموجودة حالياً بمدركات أخرى، مما يؤدي إلى حذف للمدركات المتنافرة خلال عملية إضافة المدركات الأخرى الجديدة
4. زيادة أهمية المدركات المتناسقة والمنسجمة معاً.
5. على العكس من ذلك يتم الإقلال من أهمية المدركات المتنافرة، كما يمكن وصف إضافة مدركات منسجمة ومتوافقة على أنها عملية تبريرية، وتقليل أهمية المعلومات غير المتوافقة غالباً ما تظهر من خلال عمليات التسطيح والتهميش. (زاكري، 2010)

وقد تم البحث في مجال التنافر على ثلاثة أشكال للنماذج وهي:

أ. المطاوعة المضمنة أو المدرجة.

ب. الاختيار الحر.

ج. التعرض الاختياري أو الانتقائي.

ونموذج المطاوعة المتضمنة (Festinger & Carlsmith, 1959) يشتمل على سؤال ثم الطلب من المشاركين أن يقوموا بالسلوك المضاد أو المناقض لرأيهم الشخصي الذاتي أو الأداء الذي يقومون به (مثال على ذلك: القيام بكتابة تدريب ممل)، وبعد ذلك يطلب من المشاركين أن يقوموا بالكذب على زميلهم من خلال وصفهم لذلك التدريب على أنه كان مثيراً وشيقاً، ومن خلال تلك التجربة التقليدية القديمة فإن سلوك الكذب المتضمن للتناقض قد تم ممارسته مقابل مبلغ زهيد لا يتعدى الدولار الواحد (مجرد تبرير منخفض القيمة) أو مكافأة مالية عالية تصل إلى عشرين دولاراً (تبرير عالي القيمة)، وقد مثل المتغير المستقل الذي قام كلاً من Festinger & Carlsmith هو اتجاه المشارك أو الفرد موضوع التجربة نحو ذلك التدريب التافه الممل والذي قام بحل التمرين والقيام بالأداء الخاص بالكذب مقابل تبرير أقل هو الإثارة والمتعة، أكثر من ذلك المشارك الذي تلقى التبرير الأعلى قيمة.

وقد علل كلا الباحثين تلك النتيجة من خلال عملية تخفيض أو تقليل التنافر، وقد تنازعا حول أن المشارك الذي تلقى دولاراً واحداً لم تكن عنده القدرة على أن يعزو سلوك الكذب الذي مارسه (السلوك المتنافر) إلى المكافأة أو التبرير المادي أكثر من المشارك الذي تلقى مكافأة مالية عالية.

ومن ثم وبشكل عام فإن الدراسات التي قامت بتطبيق ودراسة نموذج المطاوعة المتضمنة أو المدمجة أوضحت أن الأفراد الذين قاموا بإظهار سلوك معين يتناقض مع رأيهم الفعلي الواقعي يقلل من التنافر الناتج من خلال تغيير اتجاههم، ويقل ظهور هذا التأثير في حالة أن السلوك يمكن تبريره بشكل آخر ومنها مثلاً المكافأة المالية العالية القيمة.

كما أن نموذج الانتقاء أو الاختيار الحر يتعامل مع استثارة التنافر من خلال مستويات مختلفة من صعوبة القرارة (Brehem, 1956)، وعلى سبيل المثال، يتم سؤال المشاركين (عينة البحث) أن يقوموا بتصنيف البضائع الاستهلاكية ثم بعد ذلك يتم إعطاؤهم تعليمات وإرشادات من أجل أن يقوموا باتخاذ قرار الاختيار من بين تلك البضائع المصنفة في المستوى الثاني وتلك المصنفة في المستوى السادس (تنافر منخفض)، أو بين تلك البضائع المصنفة في المرتبة الثانية وتلك المصنفة في المرتبة الثالثة مثلاً (تنافراً أعلى)، ثم يطلب من المشاركين بعد ذلك أن يشيروا إلى درجة رغبتهم في كلتا البضاعتين.

وكانت النتيجة التقليدية القديمة لذلك البحث الخاص بحالة التنافر الأعلى هي المنتشرة كجزء من تأثير البدائل الكثيرة واصفاً الحقيقة أن البضاعة التي تم اختيارها تزداد درجة الرغبة فيها وتفضيلها، بينما البضاعة التي لم يتم اختيارها تقل درجة الرغبة فيها.

وقد تم توظيف النموذج المشهور الثالث في مجال البحث المرتبط بالتنافر الإدراكي ويتمثل ذلك النموذج في التعرض الانتقائي للمعلومات (Frey, 1986: Jonas et al, 2001)، وبشكل متطابق مع سابقه، فإن التنافر مرتبط باتخاذ قرار انتقائي صعب من قبل المشاركين (على سبيل المثال: اتخاذ قرار فيما بين نوعين جذابين من البضاعة، أو الخطط الاستثمارية، أو الخطط السياسية).

ثم يلي ذلك تلقي هؤلاء الأفراد لمعلومات إضافية (في أغلب الأحيان فيما بين ثمانية لستة عشرة قطعة) والتي تتسم بأن نصفها محفز ومشجع ونصفها مناقض ومضاد لقرار المشارك السابق حول البضاعة المنتقاة، ثم يتم سؤال المشاركين بعد ذلك أن يقوموا باختيار تلك القطع من المعلومات التي يريدون أن يقرؤوا المزيد عنها بشكل أكثر تفصيلاً، ويتضمن هذا النموذج التنافر المرتبط بالتحيز للمعلومات، حيث أن المشاركين غالباً ما يختارون بشكل أكثر دلالة إحصائية تلك المتوافقة مع القرار الذي تم



اتخاذه من قبل، أكثر من تلك القطع من المعلومات غير المتوافقة مع القرار الذي تم اتخاذه مسبقاً. (Fisher, et al, 2008)

ويمثل نموذج بحث المعلومات ارتباطاً عملياً من وجه خاص بسبب أن العديد من الدراسات قد قامت بتوفير الدليل الخاص بأن إهمال وتجنب المعلومات غير المتوافقة مع القرارات التي تم اتخاذها مسبقاً أو حتى اختيار وانتقاء تلك القطع من المعلومات المرتبطة بالتوافق مع القرارات التي تم اتخاذها مسبقاً مرتبط بشكل رئيسي بمنتجات القرارات الضعيفة الفقيرة للتبرير. (Janis, 1982. Kary & Galinski, 2003. Schulz – Huldt, 1997)

وأخيراً فإن عمليات التنافر مرتبطة بفهم العمليات الشخصية الداخلية والاجتماعية كذلك، وعلى سبيل المثال فقد وجد الباحثون اختلافات ثقافية في الطريقة التجميعية الشمولية (الكنديون الآسيويون) والتفردية (الكنديون الأوروبيون) لتبرير اختياراتهم للأشياء التي يقومون بها، وبشكل أكثر تحديداً، فإن الشموليين التجمعيين يبررون اختياراتهم بشكل أكبر عندما يقومون باتخاذ قرار لصديق، عنه عندما يقومون باتخاذ قرار آخر لأنفسهم، بينما المتفرديين يقومون بتوفير التبريرات بشكل أكبر عندما يتخذون قراراً لأنفسهم عنه عندما يقومون باتخاذ قرار للآخرين أو لأصدقائهم. (Hoshino – Browne et al, 2005)

هذا بالإضافة إلى أن الدراسات قد اكتشفت ظاهرة تدعى (التنافر البديل)، وهو عبارة عن الإدراك الذاتي لعدم التوافق وعدم التناسق والذي مر به الأفراد الذين شهدوا مجموعة من أعضاء منتمية لمجموعات ممن يشتركون ويشاركون في القيام بسلوكيات غير متوافقة، ويؤدي التنافر البديل كذلك إلى شعور المدركين بالتنافر ومن ثم تغييرهم لاتجاههم (زاكري، 2010)

التعديلات، الصيغ الجديدة والمراجعات الذاتية لنظرية التنافر المعرفي

ظهرت تساؤلات هل نظرية التنافر هي في جوهرها نظرية دافعية أم معرفية بشكل أكبر، وقد بينت النتائج المرتبطة، أن التنافر هو في جوهره مرتبط بالاستثارة الفسيولوجية الجسدية بتدعيم "الصياغة الدافعية" لنظرية التنافر (Elkin & Leippe, 1986).

كما أن لها كذلك خواص الاستثارة العامة، بمعنى أن التنافر العالي يزيد من الأداء في المهام البسيطة ولكنه يقلل من الأداء في المهام الصعبة المعقدة (للمراجعة Keisler & Pallak, 1976)، هذا بالإضافة إلى أنه تم الإحساس بالتنافر وتجربته على أنه قلق وعدم راحة نفسية، وذلك كما تم توثيقه من قبل (Elliot & Devine, 1994)، واللذين أوضحا أن التنافر هو شعور تجنب حاد، بدلاً من تعريفه على أنه حالة استثارة عامة لا يمكن تمييزها.

كذلك توجد مراجعة تأثيرية لنظرية التنافر تخاطب وترتبط بالعلاقة بين الاستثارة الخاصة بالتنافر والنفس المشاركة، فوفقاً لتلك المراجعة، فإن التنافر يمثل استثارة فقط عندما يقوم الأفراد بالتصرف بطرق غير متوافقة مع معتقداتهم ومبادئهم المحورية ومن ثم مع أنفسهم بشكل تلقائي (Aronson, 1968, 1999)، ومن ثم فقد ساق المؤلف من ذلك الافتراض أن التنافر تتم استثارته ليس بسبب عدم توافق إدراكي معرفي ولكن بسبب مجموعة مدركات تسبب عدم توافق نفسي للفرد.

إن المراجعة الفردية لنظرية التنافر توضح أن التنافر تتم استثارته في التجربة الخاصة بـ (Festinger & Carlsmith, 1959) بسبب التباين "أنا شخص أمين"، "ولقد قمت بالكذب على زملائي وأقراني"، وليس بشكل رئيسي بسبب المدركات أن "لقد قلت إن الاختبار كان مثيراً" وبالفعل، لقد كان الاختبار مملاً، ومن ثم تتم استثارة التنافر (Aronson, 1999) من خلال تهديدات للمدركات الإيجابية التي يمتلكها الفرد.

فرضيات نظرية التنافر المعرفي

1. التعرض الانتقائي يمنع التنافر
   - الناس يتفادون المعلومات التي من المحتمل أن تزيد التنافر.
   - الناس يميلون إلى اختيار البرامج والمعلومات التي تتفق مع معتقداتهم.
2. أبعاد التنافر الأصعب

إذا ظهرت عدة خيارات مثل:

- القضية الأكثر أهمية
- ظهر خياران جذابان.
- عدة خيارات... الأكثر صعوبة.

يمكن اختيار القرار الأكثر إطمئناناً للنفس "القرار المريح".

3. التبرير الأقل للعمل يقلل السلوك.

التمييز ما بين الالتزام العام، والقبول الخاص، وإذا حدث تعارض ما بين الموقف الداخلي والسلوك الخارجي.

- إذا كان اعتقاد الشخص يتنافر مع اعتقاد الآخرين.
- إذا تعرض الإنسان لتهديدات أو وعود بجوائز لتغيير معتقداته.
- إذا كانت الجائزة كبيرة تزيل التنافر أو تقلل منه.



تأثير نضوب (نقص تأثير) الأنا على عملية معالجة المعلومات التأكيدية

تؤكد كثير من الدراسات التي أجريت في وقتنا الحالي على أهمية ودعم مراجعة دمج الذات وتكاملها (تأكيد الذات) لنظرية التنافر، وهنا ينظر للتشريع الذاتي على أنه عملية خاصة بالإرادة الواعية للشخص، وعلى سبيل المثال فإن التشريع الذاتي يكون مطلوباً عندما يحاول شخص ما أن يمتنع عن الأكل وتناول الطعام خلال قيامه برجيم للتخسيس.

ويشكل عام فإن التشريع الذاتي أو الفردي يكون مطلوباً عموماً عندما يحاول شخص ما أن يتغلب على الاستجابات التلقائية الإدراكية والوجدانية والسلوكية (Muraven & Baumeister, 2000)، و (Scheimeichel et al, 2003)، وهذه العملية الخاصة بضبط الذات تعرف على أنها امتداد للضبط الذي يمارسه الفرد على نفسه بالنفس (Baumeister, 1998)، ومن ثم فقد حجمت وحددت النفس أو الذات قوتها التنظيمية التشريعية الخاصة والتي يمكن النظر إليها على أنها نوع من السلطة أو القوة، فلو استخدم شخص ما قوته أو مصادره التشريعية الذاتية، (على سبيل المثال: من خلال ضبط الأفكار والمشاعر والعواطف وكذلك السلوكيات)، فإن كمية تلك الطاقة تقل (حتى يتم تجديد الطاقة).

وتشترك عملية التشريع الذاتي للنفس ضمن مجموعة من العمليات والسلوكيات التي يمارسها الفرد، ومنها الأداء العقلي الفكري العالي، العمليات الداخلية للفرد ومنها ضبط الانطباع أو التأثير، أو حتى عملية منع أو كبت العدوان، واتخاذ القرارات المختلفة وكذلك عملية معالجة البيانات (Baumeister, 1998. Fischer et al, 2007. Muraven & Baumeister, 2000. Schmeichel et al, 2003).

ومن خلال الدراسات التي أجريت اتضح أن المشاركين كان يطلب منهم أن يقوموا بممارسة التشريع الذاتي والضبط الذاتي على سلوك معين ثم يطلب منهم بعد



ذلك أن يقوموا بأداء سلوك آخر وتكون النتيجة المطابقة في المرة الثانية هي أن المشاركين الذين مارسوا نضوباً أو استنفاداً للأنا (أي الذين مارسوا تمريناً أو سلوكاً خاصاً بضبط وتشريع الذات) كان أداؤهم متفوقاً على المشاركين الذين لم يمارسوا استنفاداً للذات أو نضوباً لها.

ومن ثم فإن مصادر التشريع الذاتي مطلوبة كذلك عندما يجب على الأفراد أن يمتنعوا ويتجنبوا عمليات تقليل التنافر، حيث إننا توصلنا إلى أن الأفراد الذين يتسمون باستنفاد الأنا لديهم مصادر أقل تأكيداً للذات من أجل تجنب عمليات تقليل التنافر عن أقرانهم الذين لا يتسمون باستنفاد الأنا، ومن ثم فيمكن للذات أو النفس البشرية أن تكون أكثر تأثيراً ونشاطاً في عمليات التنافر بصورة أكبر من تلك التي تم توضيحها في المراجعات المبنية على النفس أو الذات الخاصة بنظرية التنافر. (Ficher, et al, 2008)

التنافر المعرفي والثقافة العربية

إن المواطن العربي قد أراحته الثقافة العربية، لأن عناصرها لم تزوده بتوقعات علمية أو غنية، لذلك تقل لديه التنافرات المعرفية، لأن التنافرات المعرفية تتطلب مستوى ذهنيا لدى الفرد، وكلما زادت كلما كان ذلك انعكاساً لعمق وتعقد الثقافة.

أما بالنسبة للمواطن العربي فإنه يستطيع تهوين وتبسيط أي قضية لأنه في كثير من الأحيان تعود الهامشية، والخلو من الأهداف، والبساطة التي قد تقود أحياناً إلى حد السذاجة (Naïve).

لو حاولت وصف استجابات المواطن تجاه قضية ضياع سيناء في مصر مثلاً ستستمع إلى كثير من الاستجابات الاستسلامية، غير المنطقية، التي تعبر عن الهروب من التنافر للوصول إلى حالة الاتفاق الهلامي عديم القيمة، وإليك أمثلة على هذه الاستجابات:

1. سيناء أرض صحراوية فما الفائدة منها.
2. ارتحنا منها، لقد كانت عبئاً على الدولة المصرية.
3. وفرت علينا الحماية، والجنود، والمصاريف، والناس أولى بذلك.
4. الناس مش لاقية توكل مش تحرس سيناء.
5. أصلاً سيناء فيها لعنة اليهود حيث ضاعوا فيها.
6. لو كان فيها خيرا لما رماها الطير الإسرائيلي.

بدلاً من ذلك فإن حالة التنافر المعرفي يمكن أن تكون كالآتي:

1. هل نحن مزودين بأسلحة الردع أو دفع الهجوم؟
2. سيناء لم تدخل عقل العلماء العرب، والأحرى أن تدخل لتصبح مكان استثمار عربي.
3. كما كانت مصر هبة النيل، فإن سيناء هبة مصر.

4. ما تدخله في اهتمامك يدخل في أهتمامه.

5. سيناء بوابة العالم إلى أفريقيا.

6. ذهب أفريقيا وجد في سيناء.

وهكذا يتضح كيف تتعامل الثقافة العربية مع مثل هذه العوامل، لو أرادت أن تتنافر معرفياً فهي حتى تجتهد، وتضع الخطط للوصول إلى حالة الاستقرار والاتساق المعرفي.

أهمية دراسة التنافر المعرفي

إن دراسة ظاهرة التنافر المعرفي تكاد تكون ضرورية لمعرفة دوافع الفرد المعرفية بالذات، إذ أن الفرد المتنافر المعرفي يكون في حالة دافعية، أي أنه يبقى مدفوعاً في سلوكه للتعبير عن اتجاهات تجاه الشيء الذي يواجهه أو يفكر فيه، وحالة الدافعية هذه تبقيه مشغولاً معرفياً وذهنياً، حتى ولو لا تبدو عليه هذه الحالة، لكنه في الواقع مستثار ولا يهدأ ولا تستوي الأمور لديه حتى تتحقق خلاص الحالة أو سحبها.

هذا يقتضي أن الإنسان يريد أن يطابق (Match) بين سلوكه وعملياته الذهنية المعرفية وأن يمثل سلوكه الذي يظهره تجاه الموقف يتوافق مع عمليات التفكير التي سبقته حتى وصلت إلى حالة اتجاه، سواء أكان تجاه الحب والتفضيل أو تجاه الكراهية والتجنيب.

وهذه الحالة غير مقتصرة على الأفراد في مواقف العمل أو الإدارة وإنما تعم الفرد في مختلف أدواره سواء أكان معلماً، أو متعلماً، أو مديراً، أو قائداً... إلخ، فالفرد الذي يمتلك إطاراً معرفياً لا يصطدم عادة بحالات ومواقف يصعب إدخالها إطاره والمنهارة جزءا من أبنيته المعرفية، ولا تصلح وفق ذلك تمثيلاته الذهنية لذلك تتحدد أهمية الاهتمام بهذا الموضوع بالآتي:

1. حالة البحث المستمرة التي تشغل ذهن الفرد، والتي تجعله مضطرباً أو قلقاً أو متوتراً.
2. عمليات ذهنية مثمرة ديناميكية تجعل الفرد نشطاً متفاعلاً بدون استقرار.
3. الخروج على حالة الذهن المعيارية المختلة في الامتثال والوصول إلى السلبية.
4. معرفة عمليات الأفراد ومواصفاتها بعد تحليلها يمكن أن يزود ببروفيل للفرد ولمن يعمل معه عن استعداده وقدراته على الاستمرار أو الانسحاب مما يمكن أن يساعد على الاختيار أو الرفض لهذا الفرد لعمل أو مهمة ما.
5. وضوح حالة تمثيلات الفرد العملياتية وتوضيح أسلوب مطابقاته الذهنية.



6. معرفة مدى احتمال التنافر بين ما يحمله الفرد وما يصارعه من تنافرات وزمن استغراق ذلك.
7. مدى انشغال الذهن في موضوع التنافر بفاعلية، والحالة العامة التي قد تظهر على صورة اضطراب، أو قوامة مناسبة ثم الوصول إلى حالة اتفاق.
8. دراسة شبكات الأفراد ومخططاتهم المعرفية الناتجة عن عملياتهم الذهنية عند الوصول إلى قرار لفهم أسلوب تعلم وتفكير الفرد.


سيناريوهات التنافر المعرفي
حالة العنب المتنافرة
العنب العالي حامض
حالة الاستسلام المعرفي
• كل مرتفع يزيد ارتفاعي
• إذا كان العنب الحلو مرتفعاً فهناك سلم أعلى منه
• لمن خلق العنب الحلو خلق أصلاً لي
• لولا العنب الحلو عالي لما سكن في أعلى مكان في الكرمة
• يحلو العنب بالجهد الذي تبذله للحصول عليه
• العالي يؤلم
• يصعب الوصول إلى العنب الحلو قبل العنب الحامض
• وماله العنب الحامض ما هو خلقة ربنا
حالة الاتساق المعرفي
حالة التنافر المعرفي

حالة اللاحرب واللاسلم المتنافرة

حالة الحرب

- الحرب لا تقدم ولا يؤخر
- سيئات الحرب أكثر من حسناتها.
- كفانا حروب.
- نهاية كل حرب السلم

حالة السلم

- تتوفر حالة السلم الجهد والمال
- السلم أقوى من الحرب
- من يبادر بالسلم هو الذي يحافظ على منجزاته ولا يريد خسارتها

حالة التنافر المعرفي

- السلم والحرب حالتان متناقضتان
- الأفراد يختلفون إزاء ذلك
- الثبات أحسن من الخسارة
- للحرب خسائر
- للسلم خسائر
- لعدم وجود كليهما خسائر

حالة الاتساق المعرفي

- لا بد للجرح أن يفتح لكي ينظف ويشفى الخلاص من حالة الاضطراب مكسب
- بالربح أو الخسارة يتعرف الإنسان على ما يدور من حوله
- السلم لا يُوهب ولا يُعطى وإنما يُؤخذ
- بالسلم تستقر الأمة وتزدهر

طلبة الجامعة أمام نتائج الاختبار يتنافرون معرفياً

حينما يقف الطالب المتوسط أمام علامته في الجامعة على لوحة الإعلانات ويراها متدنية، تنتابه حالات فسيولوجية مختلفة، من مثل احمرار الأذنين، والوجه، الاضطراب الجسمي، نزول كمية من العرق، وغير ذلك من الاستجابات ثم يبدأ يراجع نفسه وترد إليه الأفكار الآتية:

1. لم يحسن المدرس معاملتي في هذه المادة.
2. لم يفهمني المدرس طيلة المساق الدراسي.
3. المادة غير واضحة والمدرس ضعيف.
4. إجاباتي صحيحة ولكن المدرس لم يفهمني ويفهم إجاباتي.
5. يضع المدرس العلامة التي يريد، لكني أشعر أني أفهم كفاية.
6. بذلت كل جهدي وهذا ما أستطيع فإذا أراد أن يظلمني هو حر.
7. إني أفهم وأستحق أكثر من هذه العلامة.
8. لو قرأ المدرس إجابتي قراءة متأنية فسيصل إلى حقيقة ما أستحق من علامة.
9. لا أعرف لماذا يكره المدرسون الطلبة ويبخلون عليهم بالعلامات.
10. ماذا تساوي العلامة، هذا هو السلاح الذي يمتلكه المدرس للانتقام من الطلبة.

تعليق

يلاحظ أن الطلبة ينكرون الحقائق الموضوعية الآتية:

1. أن الامتحان يقيس أهداف التعلم.
2. أن الأسئلة جاءت مباشرة على ما تغطيه الأهداف.
3. المدرسون يقسمون العلامات على كل سؤال.
4. الأسئلة موضوعية ولا يستطيع المدرس أن يتدخل.
5. الأسئلة شاملة للمحتوى ولمستوى الطلبة.



ويذلك يبقى التنافر المعرفي لدى الطلبة، طالما أن وضع العلامات ليس بأيديهم أو خارجا عن سيطرتهم ولا يستطيعون التدخل بها.

ابنة بياجيه التنافر معرفيا

حينما شاهد بياجيه ابنته تكثر من أكل الشوكولاتة، فكر في الأمر كأب غربي، ويعرف من والدته حينما كان صغيراً أن أكل الشوكولاتة هناك في الصغر، دخل في نقاش مع ابنته كالآتي:

- بياجيه: الشوكولاتة يا بني تمنعك من الأكل الصحي حين تكونين جائعة.
- البنت: أنا آكل الشوكولاتة دائماً.
- بياجيه: ألم تعلمي أن الشوكولاتة مؤذية.
- البنت: كيف تكون مؤذية وأنا أستمتع بها.
- بياجيه: الشوكولاتة تمنعك من هضم الأكل وتصيب معدتك بالجفاف.
- البنت: الشوكولاتة موجودة في كل المولات والسوبرماركت، ولو كانت ضارة لما وجدت بهذا الشكل.
- بياجيه: هذه محلات تجارية.
- البنت: والناس يثقون بذوق المحلات التجارية.
- بياجيه: الشوكولاتة تمنعك من تناول الوجبة المتوازنة.
- البنت: ألم تنشأ أنت في الأسرة على الشوكولاتة، ولماذا كنت تأكلها؟
- بياجيه: لم أتناولها بهذا القدر الذي أراه لديك وإخوانك.
- البنت: لأنه لم يكن متوفراً لديكم، ثم ما رأيك أن تذوق هذه الحبة وتخبرني كم هي زاكية ولذيذة



يلاحظ أن ابنة بياجيه لم تحل التنافر، بل استدخلته من جديد، وثبتت مجموعة الأفكار التي تحملها عن الشوكولاتة، وترى أن الآخرين هم الذين بحاجة لأن يغيروا اتجاهاتهم نحو الشوكولاتة وليس هي.



حالة الشعور بالتنافر المعرفي

إن الفرد يواجه في حياته مواقف تتطلب منه التعبير عنها إما بمشاعر، أو تعبيرات، أو تعليقات، أو أداء بشكل عام، وإن المواجهة لهذه المواقف أحياناً تربك استيعاب الفرد، وتشل استجابته، ثم بعد ذلك أفكار معاودة تتضمن البحث والتقليب واستحضار الحالة، ثم مناقشتها ذاتياً، ثم الوصول إلى حالة الصمت بدون أداء ثم يليها حالة الاستنكار، ثم يبدأ يطور الأفكار التي تبدو له منطقية في مواجهة هذا الشيء، وتستمر هذه الحالة، ويدمن ويتعود عليها بصورتها الظاهرة، لكنه في قرارة نفسه يوازن بين الحقائق الموضوعية، وبين ما يطوره هو في داخله، ويقارنها بها، فيطور أحياناً حالة الدفاع والتزويد بأدلة تبدو له منطقية، وفي قليل من الحالات يتنازل ويبدأ يقبل الحالة على أنها صراع خاسر، فيطور في نفسه حالة الاعتراف بالحقائق الموضوعية، وإظهار السلوك المناسب لها، ويمكن تمثيلها بالآتي:

1	2	3
الاستماع	استمرار حالة التنافر	الاعتراف بالتنافر
• السلبية • الهمهمة • هز الرأس • الصمت	• أفكار منطقية • أفكار معقولة • لدي أفكار معقولة • التعبير بالممكن • احتمال الصواب والخطأ	• الاستماع للأفكار • تعديل الأفكار • تغيير مداخل الأفكار • قبول الأفكار وشيوعها



تذكرة مرة أخرى

صاحب هذه النظرية ليون فاستنجر وقد طورها عام 1957.

التنافر: هو نزاع ما بين السلوك والاعتقاد.

Dissonance: Discord Between Behavior & Belief.

التنافر المعرفي: حالة عقلية صعبة "محزنة" يحس فيها الناس أنهم يعملون أشياء غير مجهزة بما يعرفونه أو يحصلون على آراء ليست كالتي يحملونها.

الحاجة الانسانية لتفادي التنافر تعتبر أساسية للإنسان كالحاجة للأمان وإرضاء الجوع.

افتراضات نظرية التنافر المعرفي

1. التعرض الانتقائي يمنع التنافر:

- الناس يتفادون المعلومات التي من المحتمل ان تزيد التنافر.
- الناس يميلون الى اختيار البرامج والمعلومات التي تتفق مع معتقداتهم.

2. أبعاد النافر الأصعب:

اذا ظهرت عدة خيارات مثل:

- القضية الأكثر أهمية.
- ظهر خياران جذابان.
- عدة خيارات... الأكثر صعوبة.

يمكن اختيار القرار الأكثر اطمئنانا للنفس "القرار المريح".

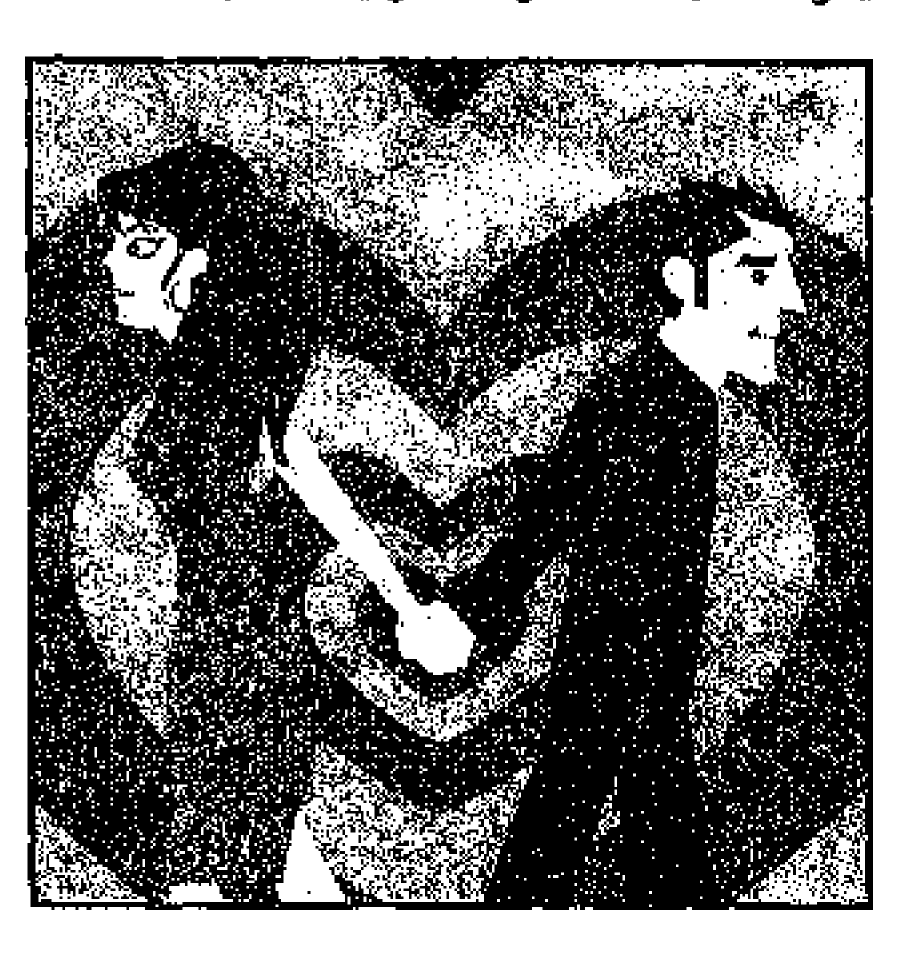
3. التبرير على الاقل للعمل يقلل السلوك:

التمييز ما بين الالتزام العام، والقبول الخاص، واذا حدث تعارض ما بين الموقف الداخلي والسلوك الخارجي.

- اذا كان اعتقاد الشخص يتنافر مع اعتقاد الاخرين.
- اذا تعرض الانسان لتهديدات او وعود بجوائز لتغيير معتقداته.
- اذا كانت الجائزة كبيرة تزيل التنافر او تقلل منه.

التنافر المعرفي والتآلف

يعرفان أنهما متنافران معرفياً ولكنهما متآلفان



التنافر المعرفي لدى الزوج

- أرى أن الحياة ومصاريفها تتطلب تنظيماً وإعدادا حتى لا نقع في ضائقة مالية.
- إني أخبئ لك انفعالات وحباً عظيماً لكني سوف أختار مناسبات ملائمة لأنقلها لك.
- إن الزواج بحاجة إلى مقويات ومنشطات، وإن هذه المنشطات تتطلب مني ترتيباً وإعداداً حتى تصبح فعالة، وستظهر في الوقت المناسب.

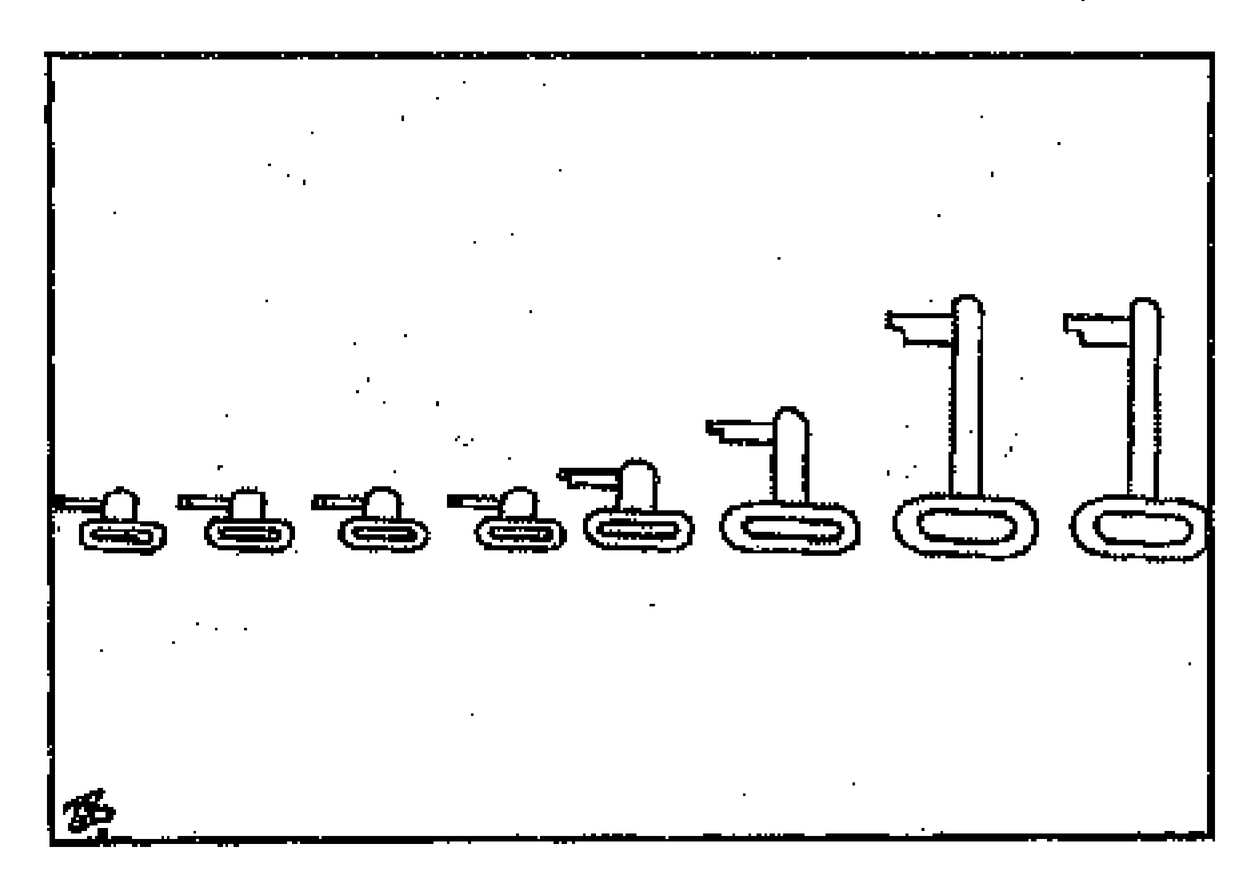
التنافر المعرفي لدى الزوجة

- إلى متى سنبقى نعيش تحت طائلة التنظيم والاقتصاد وسوف تصبح لدينا قوية الاقتصاد بدلاً من التنظيم والترتيب.
- تستطيع الاحتفاظ بها إلى أوقات لا تعرفها أنت ولا أعرفها أنا، ثم إذا ظهرت يكون فات الميعاد عن جدواها.
- إن الشعور بالفتور وقوته سيوقعنا في الفتور وضياع الحيوية والنشاط لأن البطء والسلبية ستوصلان زواجنا إلى النهاية.



ضيق التنافر المعرفي

التنافر المعرفي يسبب ضيقاً حين لا تقبله أفكار الفرد أو ترفضه، ثم بالتالي تقوم بتشويهه بصورة غير مقصودة



حينما طلب من مجموعة طلبة أن يرسم كل طالب الصورة التي تقدم له ثم يحتفظ بها، وينقل ما رسمه إلى زميله، وهكذا حتى تصل إلى آخر طالب في الصف.

ثم تم عرض الصورة التي بدأت بها التجربة، والصورة التي تم رسمها لدى آخر طالب في الصف، دهش الطلبة من التحريف والتشويه، دون إدراك بعملية التشويه المعرفي الإدراكي، إذ بدأت الصورة بمفتاح، ثم انتهت أخيراً بصورة دبابة.

المنطق المعرفي لا يقبل هذا التشويه ولكن العقل الجمعي للمجموعة هدف التغيير المعرفي تصير إليه، قبلت أم لم تقبل وهكذا تحدث آليات التغيير في إحدى صورها.

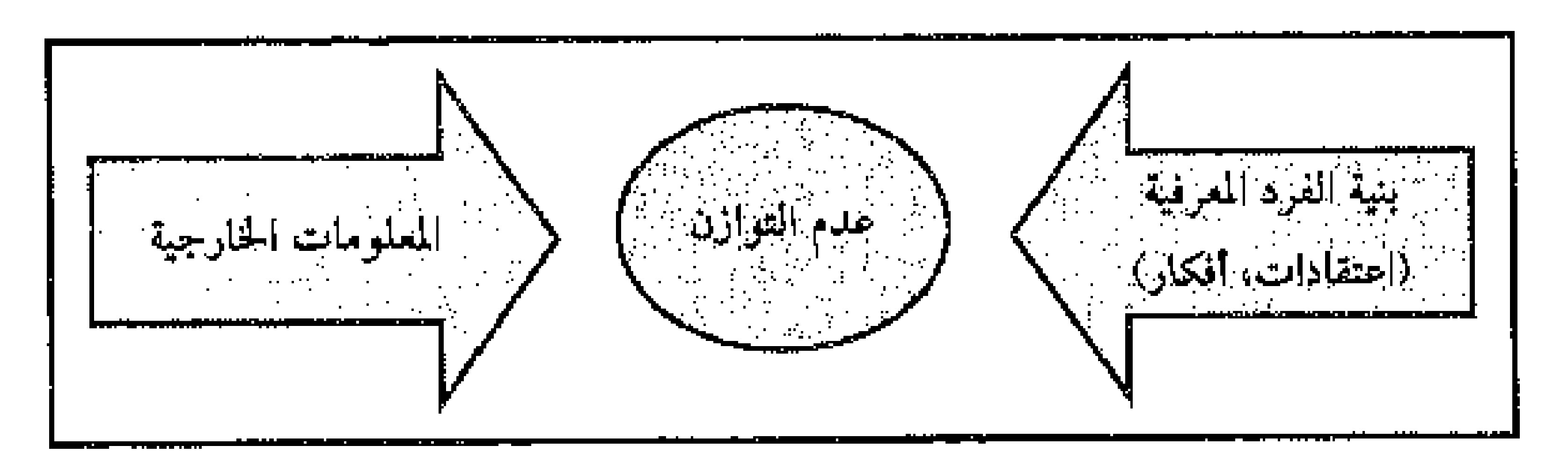
الصراع المعرفي



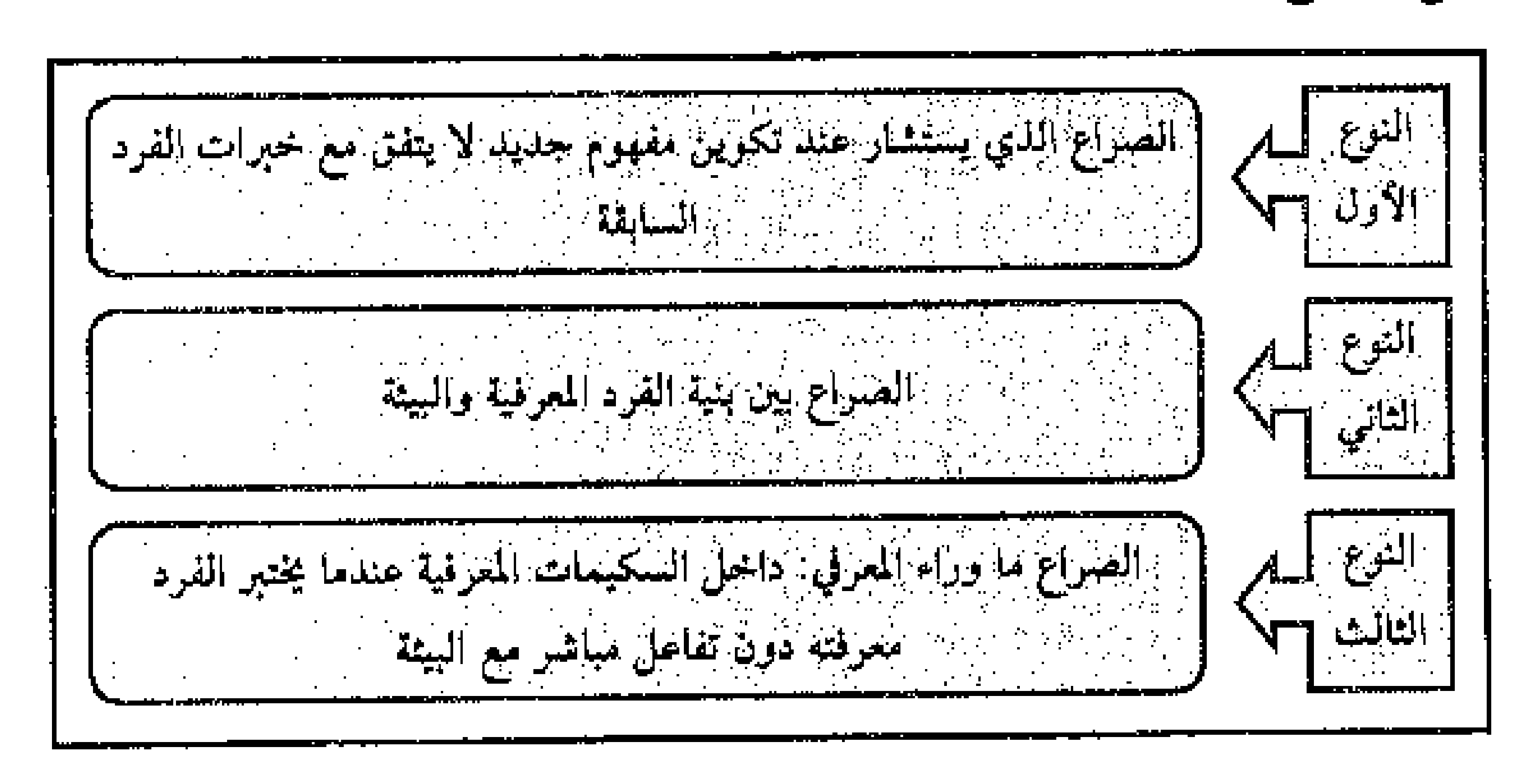
ويرادف الصراع المعرفي أحياناً التنافر المعرفي، وإن توضيحه يمكن أن يعمق فهم التنافر المعرفي.

تعريف الصراع المعرفي

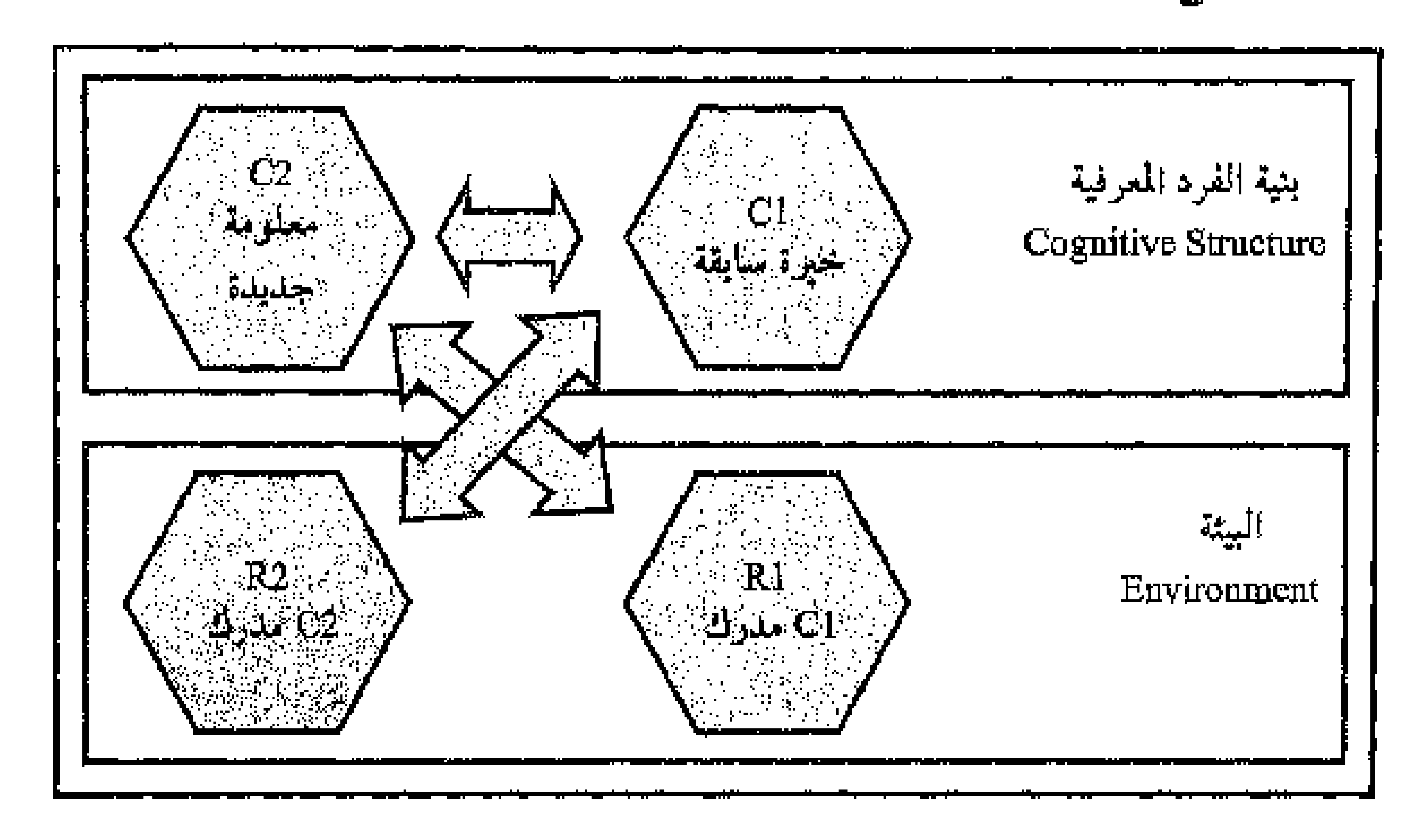
الحالة التي يشعر فيها الفرد بعدم التوازن نتيجة التعارض بين بنيته المعرفية وما يتم طرحه من أفكار وآراء. (الركيبات، 2011)



أنواع الصراع المعرفي



تكوين الصراع المعرفي



مراحل الصراع المعرفي

نموذج الصراع المعرفي

للنموذج ثلاث مراحل:

1. المرحلة التمهيدية.
2. مرحلة الصراع.
3. مرحلة القرار.

بروفيل الصراع المعرفي

الخبرات والاعتقادات السابقة

الموقف الشاذ أو غير المألوف

الاعتقاد بعدم صحة الموقف الجديد

إدراك التناقض

لا

نعم

إعادة التقييم

القلق والتوتر

لا

نعم

استجابة أو

لا قرار

قرار

نهاية الصراع



الصراع المعرفي في التعليم

يحدث من خلال مرحلتين: (الركيبات، 2011)

- مرحلة خلخلة التوازن وزعزعة الاستقرار المعرفي: وتتم من خلال تقديم مسألة غالباً ما تجمع بين تناقضات وصعوبات تسبب اختلالاً للتوازن المعرفي لدى المتعلم.
- مرحلة إعادة التنظيم والاستقرار للوصول إلى حالة التوازن وقد تنتهي إلى معارف أو أجوبة جديدة تعبر عن حدوث التعلم.

افتراضات نظرية الصراع المعرفي



هل يمكن ان تكون التربية وجبة سريعة تقدم الى البيت...؟

- ما يحدث في ذهن المتعلم أكثر أهمية من الأجوبة والسلوكات الخارجية.
- التعليم مجموعة من الإجراءات التي تساعد على تحقيق الفهم، بدل مجموعة من التقنيات التي تهدف إلى تحقيق سلوكات تكرارية لدى المتعلم.
- التواصل اللغوي وسيلة مهمة لتوجيه التعلم وليست وسيلة لتلقين المعارف.
- توفير الشروط لخلق صراع معرفي لدى المتعلم (الإحساس بعدم كفاية معارف سابقة وبالحاجة إلى معرفة جديدة تمكنه من التوصل إلى الحل).
- إثارة الرغبة في البحث عن نوع من المعلومات والمعارف تهيىء الأرضية لبناء معرفة جديدة.

نموذج تدريسي بالاعتماد على الصراع المعرفي

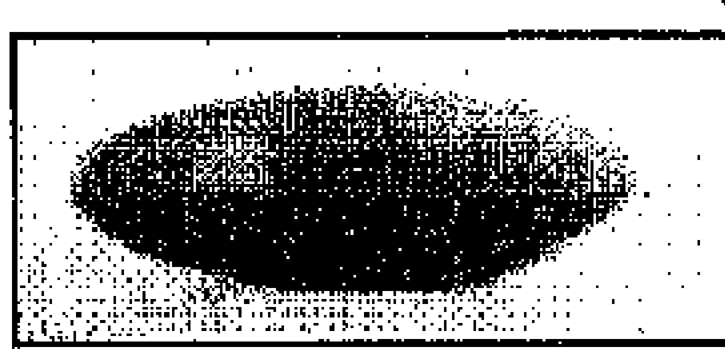
طور عبد السلام مصطفى (2005) نموذجاً تدريسياً يشتمل على ست مراحل:

أولاً: مرحلة وعي وإدراك المتعلمين لتصوراتهم القبلية القائمة على خبراتهم الشخصية وتشتمل على:



- تشخيص وتحديد التصورات القبلية للمتعلمين.
- إعطاء المتعلمين الفرصة الكافية للمناقشة حول المفهوم أو الظاهرة، واستنباط التصورات الخطأ لديهم من خلال المناقشة والتركيز عليها، وبذلك يصبح التلاميذ مدركين (واعين) لتصوراتهم القبلية.

ثانياً: مرحلة عدم التوازن أو التعارض والصراع:



يقوم المعلم بمناقشة الطلبة بالمفاهيم أو الظواهر المراد تعلمها لتوضيح العلاقات بينها وبذلك يتكون لديهم نوع من عدم الرضا عن تصوراتهم القبلية.

ثالثاً: مرحلة التجريب والنشاط:

يستخدم الطلبة المواد والأدوات والعروض وإجراء التجارب العملية التي تشجعهم على ملاحظة الظواهر العلمية المختلفة والتحقق منها وإثباتها، وتوضح لهم المفاهيم العلمية والفهم العلمي المقبول، ومن خلال الأسئلة والمناقشة والنشاط والتجريب يصبح المفهوم الجديد واضحاً ومفهوماً.

رابعاً: مرحلة التوازن وحل التعارض وإعادة البناء وتكييف المفهوم الجديد:

يعمل الطلبة نحو حل الصراع بين مفاهيمهم وأفكارهم (التصورات السابقة الموجودة ومناقشة الصف) وبناء التصور الجديد بأنفسهم، ويعمل المعلم على قيادتهم بالحوار والمناقشة وتوجيههم إلى إجراء مقارنات بين تصوراتهم القبلية والتصور الجديد والتمييز بينها، ولذا يحدث تكييف أو مواءمة للمفهوم الجديد وتسكينه مما يؤدي إلى تنمية التصور المقبول وجعله مقبولاً وجديراً بالتصديق.

خامساً: مرحلة توسيع وتنمية وإثراء المفهوم العلمي الجديد:

- إعطاء الأمثلة.
- ربط المفهوم الجديد بالواقع.
- نقل استخدام المفهوم إلى مواقف أخرى.

سادساً: مرحلة ما وراء المفهوم أو ما وراء المعرفة

- إثارة أسئلة حول المفهوم للذهاب إلى ما وراء المفهوم.
- تنمية التساؤل الذاتي.
- التفكير في المعرفة التي تم تعلمها.

التنافر المعرفي والأرق

التنافر المعرفي يؤرق المتنافر لأنه يرفض الفكرة ويقدم أدلة منطقية كافية بالنسبة له بأن رفضه مدعم بالمنطق.



حالة المتنافر	حالة المتوافق
• مقبرة جماعية للمواطنين العرب في مناطق مختلفة.	• الأرض أولى بمواطنيها.
• مقبرة تدفن فيها الإنسانية، والنخوة، والعروبة، والشرف، في أرض عربية.	• يدفن الأموات عادة في الأرض حماية لهم ولأهلهم.
• مقبرة مستمرة للمستقبل.	• طالما أن هناك بشرا طالما أن هناك موتا ومقابرا للدفن.
• الأرض العربية تستخدم استخداماً نافعاً لمصلحة الأفراد.	• الأرض أولى بأصحابها.
• يذهب الأفراد وتبقى الأرض ومدفونيها أحياء.	• إن الأرض تمتص وتحلل كل ما يدفن فيها ويظهر على صورة أشجار خضراء.

بياجيه والتنافر المعرفي

بياجيه وتنافره المعرفي مع الشوكولاتة التي تمنح السعادة



بياجيه يتحدث مع ابنه وفق السيناريو الآتي:

- يا بني: الشوكولاتة ضارة، وتتلف الأسنان.
- الولد: الشوكولاتة يا والدي حلوة.
- بياجيه: الشوكولاتة تسبب ألماً في المعدة وتسد نفسك عن الطعام وأكل وجباتك الشهية.
- الولد: الشوكولاتة تمدني بالقوة بدون جهد يدين أو لسان.
- بياجيه: الشوكولاتة يمكن أن تحدث لك جفافاً.
- الولد: والدي أنت تتحدث عن الشوكولاتة لأنك لم تأكلها ولأن والدك لم يوافق على شراء شوكولاتة لك وأنت صغير، هل تريد أن تصدق ما أقول، خذ هذه الحبة من الشوكولاتة وتذوقها، لترى ما أحلاها وأزكاها.



الصديق يوسف والتنافر المعرفي

يوسف متنافر معرفياً، لأنه لم يعرف أسباب كراهية أخوته له، وحسده، مع أنه لا يمتلك شيئاً، ولم يأخذ من إخوته شيئا، وأنه وأخاه مستضعفان وقلة، وإخوته كثيرون.

اقرأ مقالة إبراهيم جابر إبراهيم وافهم، مشاعر يوسف الذي يشعر بحسد إخوته، ومشاعر أبي يوسف الحقيقية، إنه يعرف كل ما يحدث له، حسد، مؤامرة، محاولة اغتيال لأفكاره دون قتله.

إبراهيم جابر إبراهيم

أنا يوسف يا أبي!

أنا يوسف يا أبي، ما أكلت رغيف أحد، ولا شغفت بامرأة أحد، ولا شربت خمر أحد! لكنهم إخوتي يا أبي استطابوا لعق دمي، وأن يحدقوا في جراحي، أنا يوسف الذي نام في العراء خمسين خريفاً، وأنا الذي بنى بيتاً تحت كل غيمة، فأضاعه كل شتاء!

أنا الدم المطلول على جبهة كل شارع! أنا يوسف المخذول، ما رآني سيارة ولا أكترث بي رُعاة!

حدّق طويلاً يا أبي، وإن بعينين غير مبصرتين، ستبصرني! لا رطوبة القبو، أو الجُب، أو قصر العزيز غيرت في ملامحي.

ها إني أنظر، أشبه عوداً من الوهج، وها إني أطول من النخل حين أمشي في شارع النخل!

أتعثر في الطريق إلى بيتك يا أبي، بـرداء مقـدود مـن دُبـر ومـن قُبـل ومـن كـل الجهات، وبأكمام تقطر أسئلة: لماذا إخوتي لا يحبونني، يا أبي؟ لماذا تركوني على عتبة البيت خمسين صيفاً موجعاً! الأنني حين أمشي تخرمش جبهتي السماء ويحك شعري الخشن ملاسة الغيم! الأنني ساحر العينين، فـاتن الطلـة، أجمـل إخـوتي، وأعلاهم قامة وأطولهم للغمام! الأنني أجمل أبنائك، وأرق العالمين!

ما كان القبو موحشاً يا أبي، ولا سـجن العزيـز أقسـى مـن النـوم علـى فـراش إخوتي الكارهين، لكن عينيك، هما ما كان يؤرق وحدتي، ويقض ضجعتي على الحجارة القاسية، ما كنت أطول أهدهد دمعك يا أبي! ما كنت أطول، أقول لك آلف الذئب يا أبي، فهو مخلص وصديق، وما الذي على القميص دمي، يا أبـي، بل أمنيات إخوتي الكارهين، وها إني، رغم ما مـشيت في الطريـق إلى بيتـك يـا أبي، ما زلت بساقين تقويان على حملي وحملك، انظـر هـا إن النخـل في شـارع النخل ينحني إجلالاً وتأدباً.

وها قميصي يا أبي، علّقه على حبل غسيلنا، ترتد البلاد مبصرة ولو بعد حين!

الذئب، ويوسف، وأخيه، حاكم مصر، رحلة يوسف مع الرعاة العـرابين، ولادة يوسف في مكان مقدس، بوابة السماء في الأرض، ومكان التحولات الذهنية الفكرية مصر، أحلام السيادة تتحقق، إغراء امرأة العزيز، حكمة عزيز مصر، القميص، إن كان قُد من قُبل أو قُد من دُبر.

حالات تنافر معرفي، تفسر كل ما يحدث في التاريخ وفي القـصص الـتي حـدثت وحفظها التاريخ، وتواردت لنا.

وفي نفس الوقت، فهم الشاعر محمود درويش في قصيدته أنا يوسف يا أبي ومـا زال الشعراء، والأدباء، والمفكرون يتحدثون عن قصة يوسف ومغزاها، وتضميناتها.

غسان كنفاني



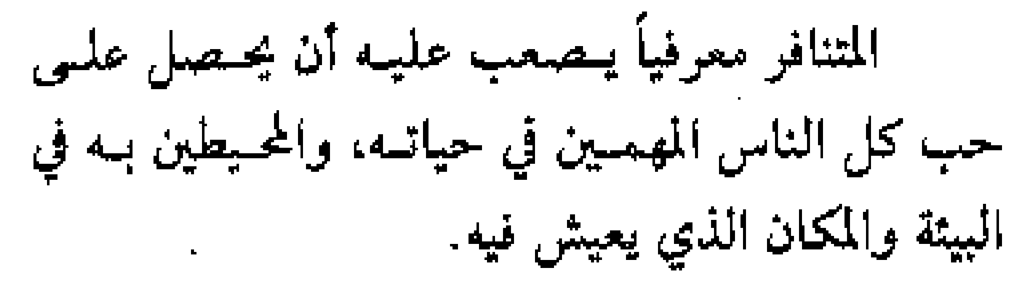
التنافر المعرفي يتضمن أن يكون الإنسان مقتدراً، متحدياً لكل عمل طموح يصادفه في حياته، وأن يحصل على ما يريد بقدر المستطاع حتى يرى نفسه أنه ذو قيمة علمية.

لكن لما لم يفهمه الكاتب الروائي الذي تم اغتياله، واغتيال نجاحه، غسان كنفاني الذي كتب «رجال تحت الشمس» وتحدث فيه عن عذابه تحت الشمس، كان طموحاً معذباً، شقياً بأفكاره، وافتراضه أن الإنسانية العالمية واسعة لتحمل نخزات دبوس عن التذكير بالحرية، والحقوق، وحق الحياة والموت.

امتطى الطموح، وتحول من معلم تربية فنية، إلى طموح قائد، وقيادة، ومشاعر انفعالية إيجابية تقود إلى عمل بناء على صورة قصة قصيرة أو رواية يبث فيها كل مشاعره، وأحاسيسه.

القيادة معرفة، وتنافر معرفي، وأفكار تتضارب وتتقارب، وتتصارع لكنها تكون موجهة نحو هدف لدى القيادي الشامل.

ناجي العلي



المتنافر معرفياً يصعب عليه أن يحصل على حب كل الناس المهمين في حياته، والمحيطين به في البيئة والمكان الذي يعيش فيه.

ناجي العلي ورمزه حنظلة عانى في مسيرته الفنية من هذه الأزمة، وهي تحقيقه حب الآخرين المهمين من حوله.

حنظلة... تعني أنه في داخل أي فرد يعاني من أزمة، ويحمل في داخله قضية قائمة تواجهه في كل نشاط يقوم به.

حنظلة... أرقت ناجي العلي، وأرقت نور الشريف حينما قام بتأدية دوره في فيلم ناجي العلي.

طفل في داخل كل فرد، يخرج في مناسبات مختلفة، ولكنه في ظل الثقافة العربية الفقيرة، المهزومة، تغور في أعماقه وتخزن في اللاشعور، لأن الواقع ليس شارعاً شرعياً لظهور أفكار طفولة الإنسان العربي.

والتنافر المعرفي يوضح التناقض الذي تعيشه الشخصية العربية، طفولة مرحة، تلقائية، بريئة، وواقع متناقض فيه مشاعر التآمر، وعدم الثقة، وتشقق الشخصية، واضطرابها، دون وجود حل واضح مبني على أدلة مستمدة من الثقافة يبرر شرعيته.

التنافر المعرفي والقرار

المتنافر المعرفي تضرب أفكاره وقراراته حينما تغيب الإشارات (Cues) أمامه للوصول إلى قرار وفهم للتغيرات التي يهدف إلى إحداثها.



سأوضح التنافر المعرفي الذي يمر به الطالب الجامعي بالمقارنة بين حالة الطالب المتنافر معرفياً والطالب المتوافق، وإليك المقارنة:

الطالب المتنافر معرفياً	الطالب المتوافق معرفياً
• الجامعة مكان للنمو والفهم ومواجهة التحديات. • تسوده مقررات الجامعة حفظ وصم وامتحانات وفشل في كثير من الأحيان. • ملخصات، وقلق امتحان، وتهديد المدرس بالعلامة وسيطرته على مستقبل الطلبة. • مكان يفتقر إلى توفير الأمن الداخلي للشخصية وبنائها.	• أحب الجامعة لأنها مكان يوفر لي النمو برعاية عقول نيرة، وأيد حانية. • أستخدم عقلي وقراراتي في كل ما أقوم به، لأن الجامعة مكان لتربية العقول والمساعدة في صنع القرار الصائب. • تفكير، نقد، إبداع، تحقيق الذات. • صقل الشخصية، وزرع الحرية، وشيوع الديمقراطية في كل قرار أواجهه أو أتبناه.



الشريف الشاذلي



المتنافر معرفياً يفكر أنه ليس من السهل عليه تجنب بعض المتاعب والمشكلات والمسؤوليات والهروب منها بدلاً من مواجهتها ومحاولة حلها والتغلب عليها.

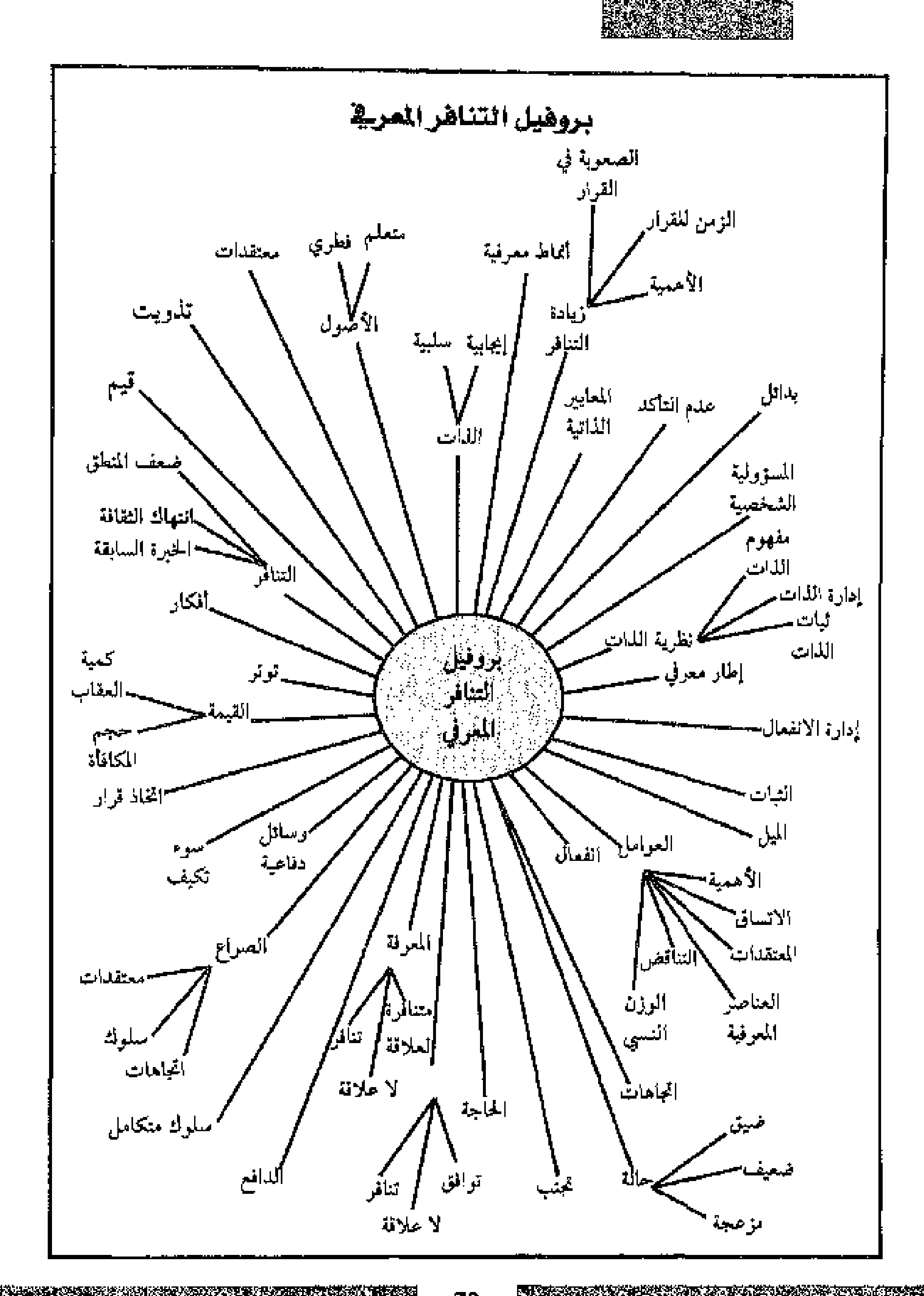
هذه بعض التنافرات المعرفية لدى الفريق سعد الدين الشاذلي قائد القوات المصرية في حرب الاستنزاف مع دولة الاحتلال الذي ساد أوائل السبعينات، إنه عابر خط بارليف، وصاحب فكرة إطالة حرب المواجهة والاستنزاف المستمر.

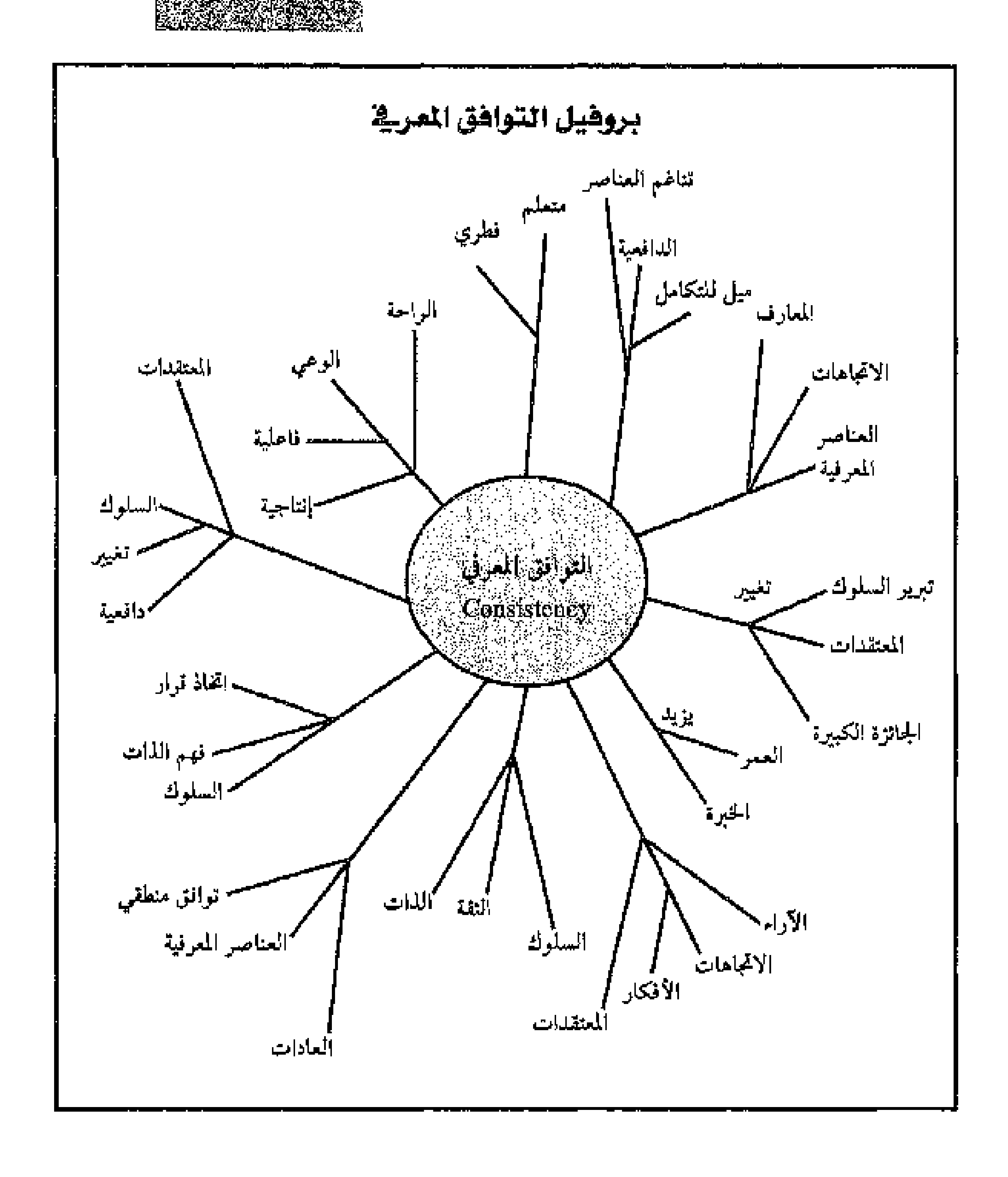
كان يشعر بالحرج الذي ألحقته دولة الاحتلال بشهامة، ومروءة القيادة المصرية، منذ ثورة يوليو (1952)، كان لديه ثأر عربي قومي تجاه الهزيمة التي لحقت به وبكل مواطن عربي من المحيط الأطلسي الى الخليج العربي، الذي كانت تسوده شعاره من المحيط الهادر إلى الخليج الثائر (كتابه المهم كان ممنوعاً وبدأ يظهر بعد ثورة 25 يناير 2011).

بعد كل الانتصارات التي حققها الفريق المخلص لوطنه وشعبه، وضعت أمامه ستارة تحول دون معرفة أي خبر حتى آخر خبر كان خبر وفاته في أثناء ثورة يناير المصرية.

وقد كانت الأيام السابقة لوفاته أياماً تتفنن القيادة في ابعاده، وإبقائه بعيداً عن الحياة، لأن فيه كرامة وشهامة العربي الذي صمم خطة العبور إلى دولة البقيع الموهوم.

توفي الفريق ولم يحل التنافر المعرفي الذي عاشه بعد انتصاره ودون أن يعرف من هو عدوه أو صديقه.

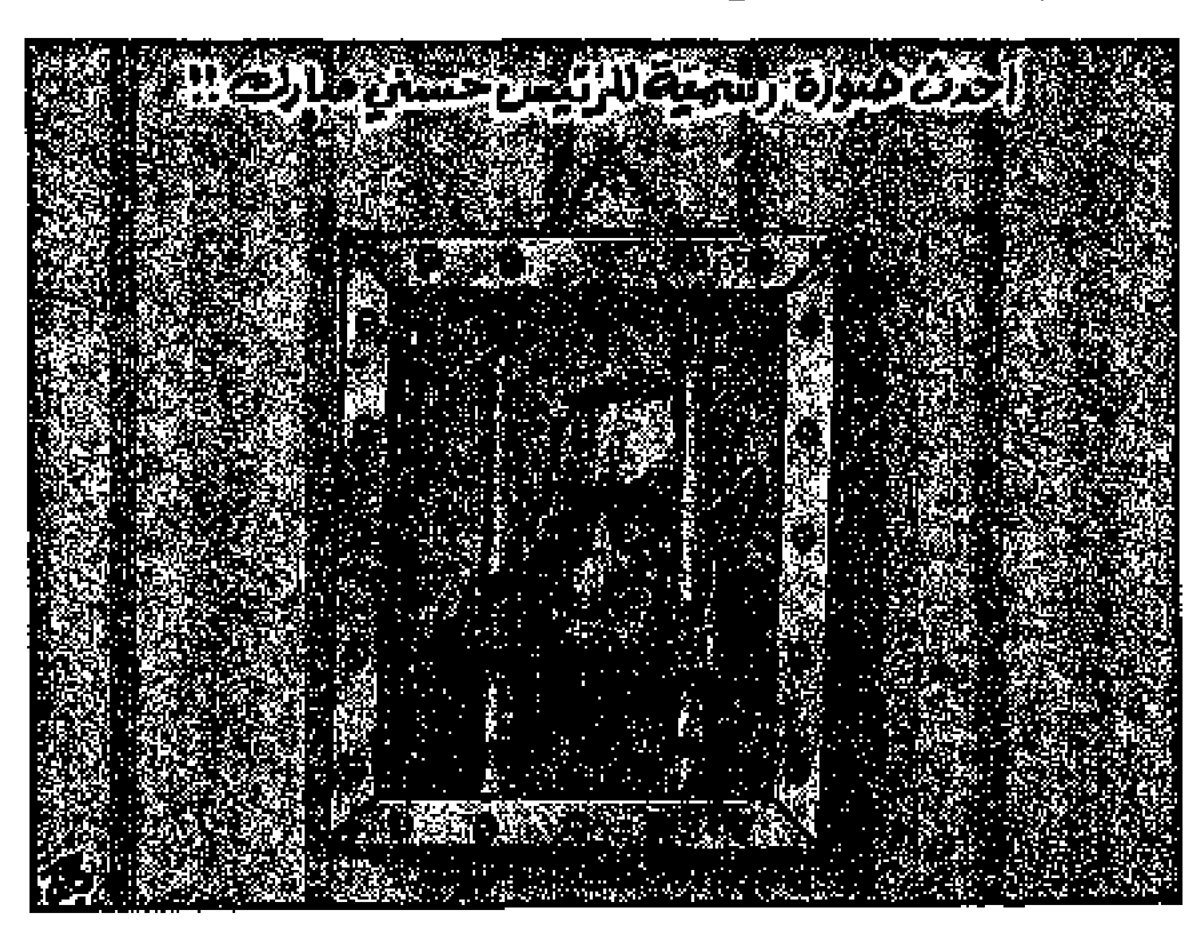

بروفيل التنافر المعرفي
الصعوبة في القرار
الزمن للقرار
الأهمية
زيادة التنافر
أنماط معرفية
متعلم
فطري
الأصول
معتقدات
تذويت
إيجابية
سلبية
الذات
قيم
المعايير الذاتية
عدم التأكد
بدائل
المسؤولية الشخصية
مفهوم الذات
إدارة الذات
ثبات الذات
نظرية الذات
إطار معرفي
إدارة الانفعال
ضعف المنطق
انتهاك الثقافة
الخبرة السابقة
التنافر
أفكار
توتر
كمية العقاب
القيمة
حجم المكافأة
اتخاذ قرار
بروفيل التنافر المعرفي
الثبات
الميل
العوامل
انفعال
وسائل دفاعية
سوء تكيف
الأهمية
الاتساق
المعتقدات
التناقض
الوزن النسبي
العناصر المعرفية
الصراع
معتقدات
سلوك
اتجاهات
المعرفة
متنافرة
تنافر
العلاقة
لا علاقة
اتجاهات
سلوك متكامل
الحاجة
ضيق
ضعيف
حالة
مزعجة
الدافع
توافق
تنافر
لا علاقة
تجنب



بروفيل التوافق المعرفي
التوافق المعرفي
Consistency
تناغم العناصر
متعلم
فطري
الدافعية
ميل للتكامل
المعارف
الراحة
الوعي
المعتقدات
الاتجاهات
العناصر
المعرفية
فاعلية
إنتاجية
السلوك
تغيير
دافعية
تغيير
تبرير السلوك
المعتقدات
الجائزة الكبيرة
اتخاذ قرار
فهم الذات
السلوك
يزيد
العمر
الخبرة
توافق منطقي
العناصر المعرفية
العادات
الذات
الثقة
السلوك
الآراء
الاتجاهات
الأفكار
المعتقدات

التنافر والمواطنة

إن أي مواطن عربي يتنافر معرفياً مع هذه الصورة:

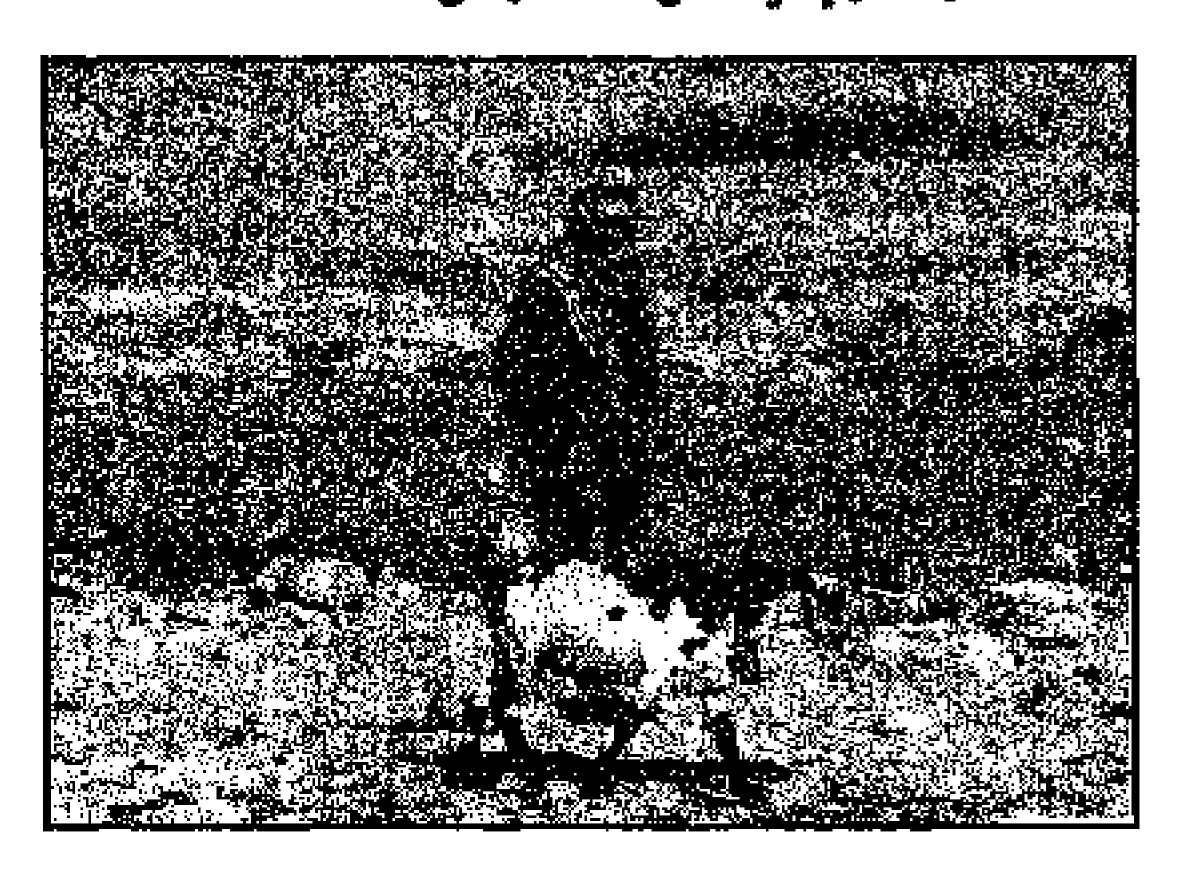


مصادر التنافر المعرفي

1. السلطة، الهرم الرابع في مصر وراء القضبان.
2. هرم رابع يتحول إلى سجين.
3. (84) مليون نسمة، يحكمهم هرم لا يعرفهم.
4. رجل شرم الشيخ يضبط أكبر منطقة في العالم العربي.
5. كيف استطاع هرم وزنه (90) كيلو ضبط أكبر قطر في العالم العربي باستخدام الريموت كنترول.
6. إن سياسة الضبط بالريموت كنترول هي أسهل أنواع الضبط والتحكم.
7. قد يحل المواطن العربي حالة التنافر المعرفي بقوله ارحموا عزيز قوم ذل.

التنافر والعنزة

التنافر المعرفي في عقل هذا الرجل تجاه ما يمتلك



- لو سألنا هذا الرجل سيتحدث عن السعادة، وعن رفقة هذا الحيوان، وسعيه نحو تلبية حاجاته، ورعيه، وتأمين الأمن له من طعام، وشراب، وفضاء، ومكان للخلاء والرعي.
- لأنه بسيط ومسالم لم يتحدث عن حالة التنافر الضمنية في تفكيره تجاه العنزة التي يرافقها لفترة طويلة من الزمن.
- يراها تعيش وتمشي وتمرح وتأكل وترتاح، لكنه ينكر أنه يوماً سيقوم بذبحها في العيد للاحتفال مع أحفاده وإسعادهم بتناول الطعام والتلذذ بطعم اللحم البلدي.
- لو أخبرناه أنك ستقوم بذبحها يوم العيد للاستمتاع بلحمها فسيركز على التمتع بلحمها دون ربط ذلك بالذبح والدم وخسران رفقتها طيلة العمر السابق الذي قضاه معها، فهو متنافر معرفياً بدون معرفة أو علم بذلك.

الانطباع والتنافر

نظرية الانطباع الجماعي حالة تنافر معرفي



إن هؤلاء الأفراد يتجمعون في صفوف بهدف إظهار التوافق مع بعضهم في تمثل اتجاهات المجموعة الممثل في سلوكاتها، ومعتقداتها، وأفكارها.

ويلاحظ تمثلهم للأفكار العامة على صورة انتظامهم وسماعهم للتعليمات واحترام الدور.

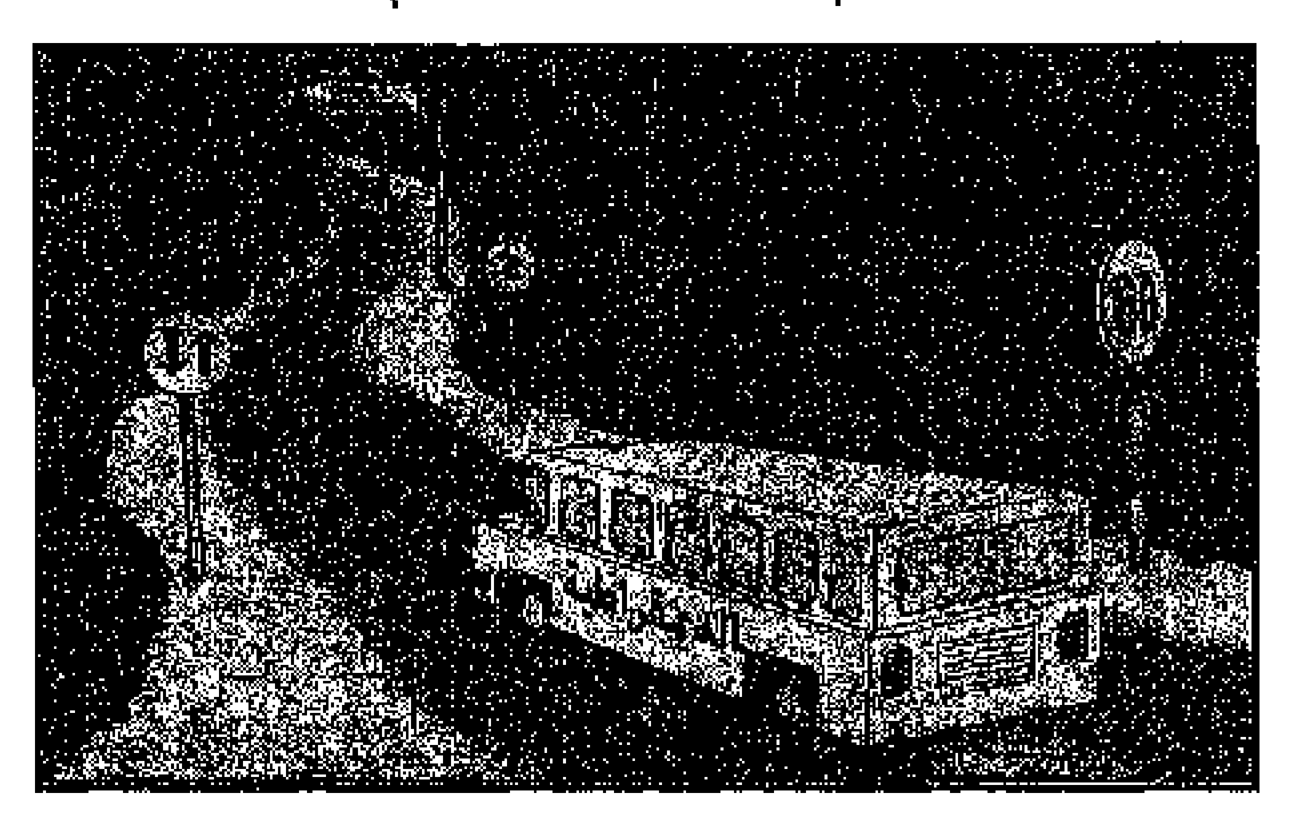
مع أن الباحثين المختلفين (Scttenler & BArama) يفترضان بأن الناس يتجمعون بهدف إظهار التوافق لبعضهم البعض وذلك بتوافق الاتجاهات مع السلوكات أو الأعمال حيث تساهم دوافع الانطباع الجماعي في نواتج التنافر المعرفي، ويبدو أن دوافع التنافر والانطباع الجماعي تعمل في مواقف تتضمن سلوكات باتجاهات متضادة.

ويحاول الأشخاص تغيير اتجاهاتهم بسبب رغبتهم في الاندماج بطابع واحد محاولين إنتاج وامتلاك اتجاهات تتفق مع سلوكاتهم، وهكذا ظهرت دوافع اتفاق هذه المجموعة في حالة اتفاق.



التنافر والديمقراطية

من عاش الظلم والاستبداد وحده يفهم الديمقراطية



- الاستعباد والديمقراطية حالات ذهنية معرفية متنافرة.
- باص الديمقراطية يسير بسرعة متوسطة، بينما باص الاستعباد يسير بسرعة (120) كم في الساعة.
- كيف يشعر الديمقراطي ويفهم حالة الاستعباد التي يعيشها أفراد المناطق المستعمرة؟
- حرية اليابانيين ما زالت في جيب الجندي الأمريكي، فكيف يحافظون على هدوء الأمريكي ليشعر بالهدوء والسلام؟
- إن الأمريكيين لا يمكن أن يفكروا أن تخترع كل المخترعات اليابانية حريته في عقل الجندي الأمريكي.
- هل سعى أفراد المناطق المستعمرة للتخلص من حالات التنافر المعرفية المتضمنة الحرية والديمقراطية؟



التنافر والامتحان

الطلبة يشوهون معرفتهم بتنافرهم المعرفي



في هذه الحالة يراجع الطلبة استجاباتهم في الامتحان، وهم في كل مرة يراجعون الإجابة يفترض كل طالب منهم أن إجابته هي الصحيحة، وأحياناً تكون العودة إلى الكتاب هي الحل لأنه الإطار المعرفي الذي يثبت صحة الإجابة، لكن السؤال هو لماذا يفترضون دائماً أن إجاباتهم هي الصحيحة والإجابات المخالفة لإجاباتهم خاطئة؟ إن ذلك يتأكد بفهم نظرية إثبات الذات.



نظرية إثبات الذات

Self Affirmation Theory

تفترض النظرية بأن نتائج أو تأثيرات التنافر المعرفي لدى الطلبة ترد إلى السلوك بطريقة تهدد الحاسة الأخلاقية وكمال الذات للطالب، وقد أشار ستيل Steel عام 1981 إلى أن الأفراد بشكل عام لا يهتمون بوجود الاتساق والتوافق في عناصرهم المعرفية، واقتراح أنهم سيهتمون بوصفهم الجيد لأنفسهم وكفاءتهم وتقديرهم لذواتهم، وفي مواقف التنافر المعرفي حسب ما يقول ستيل Steel تهدد السلوكات المتضادة في الاتجاه نظرة الفرد لنفسه كإنسان منطقي أو أمين، وأسلوبه في الإجابة والاستعداد كأنه مناسبة، لذلك يقوم الطلبة بتثبيت ثقتهم بأنفسهم من خلال تغيير اتجاهاتهم لتصبح متوافقة مع أدائهم في الاختبار وهم بذلك يقومون بالدفاع عن أنفسهم وتمرير الدرجة التي يحرزونها على الاختبار، واعتبار أن هذه الدرجة هي درجة عالية بالنسبة للطلبة الأوائل.

الدستور قد يحل التنافر



- يتضمن الدستور اللوائح والقوانين والقواعد التي تحكم وتنظم علاقات البشر في مجتمع معين.
- من لا يعرف القانون قد يسلك في علاقاته مع أفراد مجتمعه سلوكاً مخالفاً للقانون دون أن يشعر بالتنافر المعرفي.
- إن من يشعر بالتنافر المعرفي إزاء الدستور يتقدم لكي يحل هذا التنافر ويصل إلى حالة الفهم.
- إن حالة التنافر المعرفي تجاه الدستور تنمو مع العمر، لأن فهم الدستور يتطلب مرور المتنافر بأحداث ومواقف قد تساعده على فهم حالة التنافر المعرفي، ويستطيع إيجاد حل للتوافق معها.
- الدستور ضروري، وفهمه ضروري، وحينما يصعب فهمه فإن الفرد يواجه حالة التنافر المعرفي وبذلك يصبح مدفوعاً للفهم للوصول إلى حالة الاتزان والتوافق المعرفي
- مهما ادعى الفرد إنه يفهم القانون لأنه قانوني ويقرأ ويفهم اللغة التي كتب فيها جيداً، إلا أنه سيقف مواقف يواجه فيها حالات اضطراب وتنافر معرفي تتطلب منه قراءة جديدة بين المرة والأخرى.

المجال والتطبيق لنظرية إثبات الذات

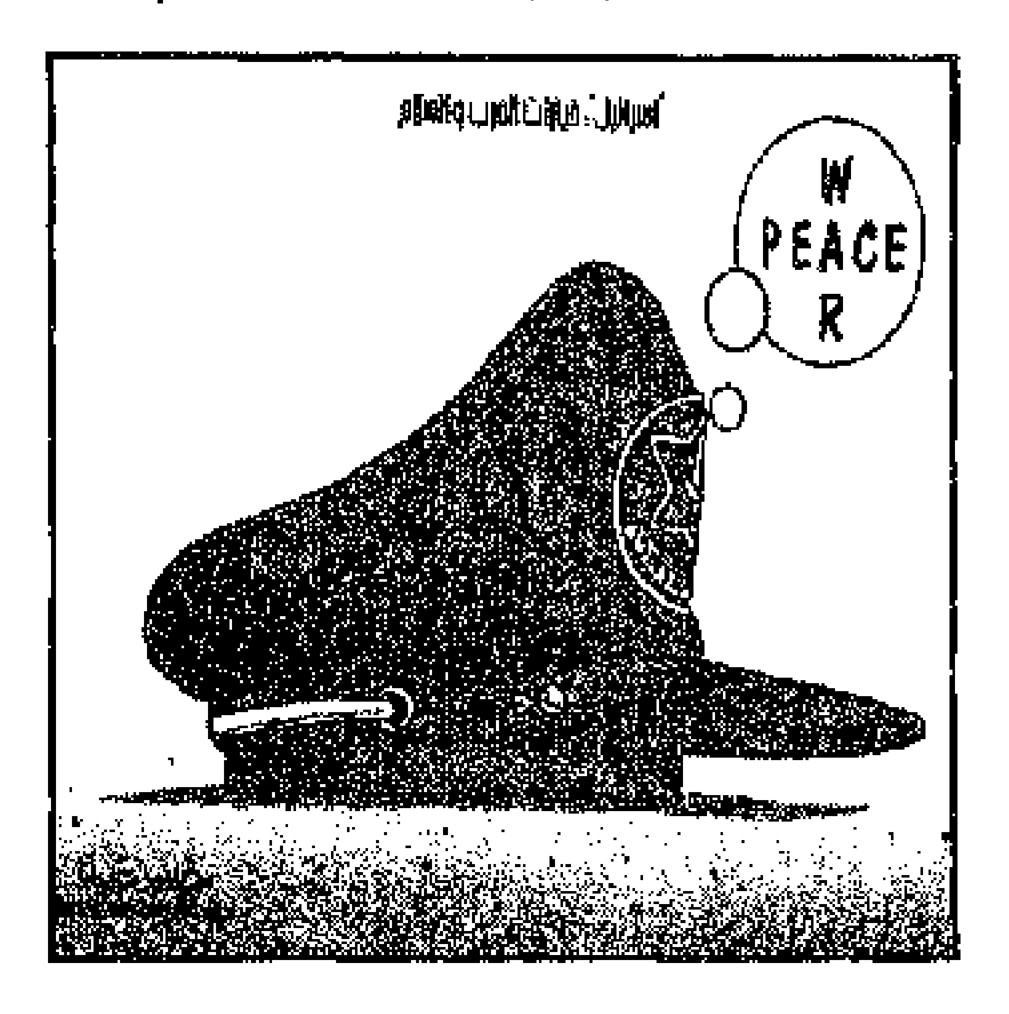
تطبق هذه النظرية، في حالات تشكيل السلوك خصوصاً في حل المشكلة، واتخاذ القرارات.

المبادئ

- ينتج التنافر حين يختار الفرد ما بين الموقف والسلوك المتناقض.
- يزول التنافر، بتخفيض أهمية الاعتقادات المتعارضة، أي اكتساب اعتقادات جديدة، تغير التوازن أو تزيل الموقف، أو السلوك المتعارض.
- إن قرار التنافر المعرفي عادة عملية لا شعورية، تغير اعتقاداتنا أحياناً، بدون إدراك منا.
- التنافر المعرفي يخفض بطريقتين:
  - إضافة اعتقادات جديدة.
  - تعزيز أحد الاعتقادات المتنافرة.
  - تخفيض أحد الاعتقادات المتنافرة، بجعله أقل تناقضاً مع الاعتقاد الآخر، ويخفض أهميته.



التنافر المعرفي بين الحرب والسلم



هذه ثنائية يعيشها المقيمون في منطقة الشرق الأوسط.

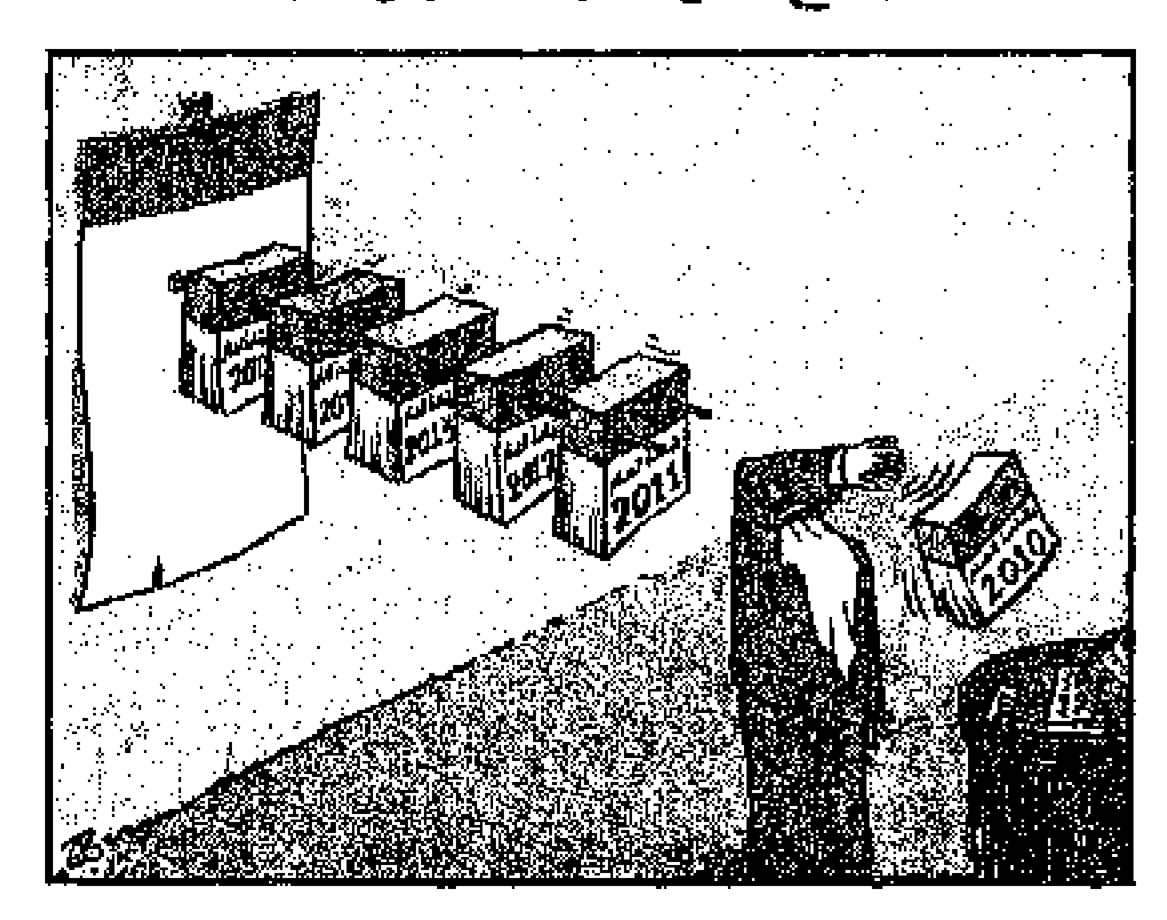
لو دخلنا في رأس من يلبس هذه الطاقية لاستطعنا أن نكتشف أنه يفكر في حالات التنافر المعرفي وهي:

1. إن من يرتدي هذا الزي لديه تعليمات ومعلومات، وحينما تتنافر هذه التعليمات والمعلومات مع ما يميل إليه فإنه يدخل في حالة عالية من التنافر.
2. إن متطلبات هذا الزي تجعل صاحبها يفكر دائماً ضمن خيارات قد تكون خيارات الحرب والسلام.
3. يمكن أن يتسامح من يرتدي هذا الزي مع أفكار الحرب والسلم لأنه يتعامل مع هذه القضية دون المرور بعمليات التنافر المعرفي، لكنه حينما يعود إلى نفسه لا يستطيع أن يحقق حالة الارتياح لأن الحرب لا يمكن أن تكون مثل السلم.



التواريخ والتنافر المعرفي

التواريخ تجعل الأفراد متنافرين معرفياً



اقرأ هذه اللوحة فستشاهد:

1. إن الرجل يرمي من ورائه السنة تلو السنة الأخرى.
2. لم تتغير عليه الأيام، ولم تحدث تغيراً لديه.
3. يتنافر معرفياً دائماً في أيام كل سنة ولكنها تبقى دون حل.
4. لم ينتظر شيئاً حتى تحل تنافراته المعرفية.
5. حل التنافر المعرفي الذي يواجهه هذا الرجل هو الوصول إلى حالة توافق، وحينما انتظر كل محاولاته دون أمل انتابته حالة الضيق الشديدة، فهجر مجتمعه، وازدادت لديه حالة البلادة الذهنية، وتزداد لديه حالة القلق والضيق ولا يحرك ساكناً، وكان حله الاستسلام.

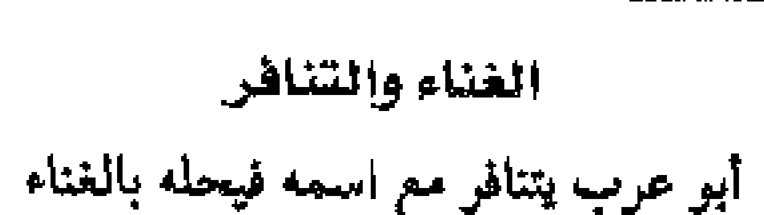
الهرم أحد مصادر التنافر المعرفي



- لماذا يتنافر الهرم معرفياً؟
- لأن الهرم يزيد من فهم مراحل التقدم في السن.
- التقدم في العمر عتياً.
- التقدم نحو الضعف.
- التفرغ لأداء أعمال خاصة تخلو من الإنجاز الخاص.
- التوجه نحو تقديم الخدمات للآخرين على صورة أعمال خير.
- اعتبار أفكار الآخرين ومواقفهم.
- القبول أو الرفض لكثير من الآراء دون البحث عن مبررات.
- ويشير ستيل Steel إلى أن الكبار يمكن أن يقللوا التنافر من خلال تثبيت ثقتهم بأنفسهم بأية طريقة كانت، ومن خلال وجهة النظر هذه فإن كبار السن ليسوا

بحاجة إلى تغيير أحد المكونات المعرفية المتنافرة لكنهم يقومون بعمل أي شيء ليظهروا أنهم أناس جيدون، وأنهم متوافقون مع أنفسهم.

- لماذا يريد الهرمون تلبية حقوقهم التي لم تلبّت في شبابهم؟
- هل الهرمون متوافقون مع أفكار تحول دون اعتبار هرمهم؟
- الهرمون يعيشون فترة طويلة من حياتهم، دون أن تلبى حاجاتهم وتسود حياتهم التنافرات المعرفية، وقد يقضون دون أن تلبى حقوقهم دون شكوى أو ألم أو تمرد.



الغناء والتنافر

أبو عرب يتنافر مع اسمه فيحله بالغناء



التنافر المعرفي في هذه الحالة يتضمن:

1. أبو عرب يغني.
2. أبو عرب يهتف، ينادي، يشجع، يعزز، يقوي القومية العربية.
3. أبو عرب يغني ويعتبر غناءه مهمة وطنية.
4. أبو عرب يلح أن يغني لآخر عمره.
5. أبو عرب يغني للعرب ولمجد العرب والعروبة.

حل التنافر المعرفي

1. أبو عرب إنسان.
2. أبو عرب أحد البشر من سكان وطن المجتمع العربي.
3. أي عربي له الحرية والحق في أن يغني ما يشاء وكيف يشاء.
4. العربي مغرم بالشعر والغناء وتاريخه مملوء بذلك.



التنافر المعرفي والخطط

إن فهم عناصر التنافر وأسبابه تساعد المتنافر على التهيؤ الشخصي للاستعداد لمواجهته بخطة ناجحة ومؤكدة



- إن الفرد المعرفي يتنافر في البداية مع خطط مستقبله.
- إن خطط المستقبل تقابل بأفكار مستحصية، صعبة المنال، طول المدة، معوقات، حظ، عوامل تصعب السيطرة عليها.
- إن المتنافر تسيطر عليه دوافع الخوف، ودوافع الخوف تدفعه للبحث عن المعارف والخطط وطرق المستقبل الناجحة.
- إن المعرفة المتواجدة في مخزون المتنافر توضح صعوبة خطة المستقبل ومتطلباتها، ومعوقات تحقيق الأهداف.
- تبدأ المعوقات والصعوبات كأفكار خيالية ثم التخطيط لاختراقها للتخلص من التنافر المعرفي للوصول إلى حالة اتفاق معرفي.



الإنسان عدو لما يجهل



تقوم هذه الفرضية على جمل خبرية كالآتي:

1. حينما لا أعرف شيئا عن منبه أمامي أتجنبه أو أعاديه.
2. الإنسان يكره ما يجهل.
3. ما أجهل أن يكون غريباً لذلك قد أعتدي عليه.
4. ليس لدى من يجهل شيئا وقت لأن يفكر أو يتمعن فيه.

في الصورة التي نشاهدها قد نقلب الصفحة، أو نقوم بتغييرها لأننا لا نعرف ماذا تفعل هذه المرأة، وهي تحمل أشياء غريبة عن مجتمع المدينة، ويمكن أن لا ننظر لها، ولا ننظر إلى ما يفعله الشاب وهو يملأ الكيس، وقد لا نقوم حتى بمحاولة التخمين ما هو هذا الشيء، ثم نتساءل هل هذه المرأة تقوم بعمل مفيد ولا توجد أية إشارة، وليس لدينا ميل لبذل جهد ذهني للتأمل أو التفكير في شيء غامض أمامنا.

نظرية التنافر المعرفي -أيضاً-

طبقاً لنظرية التنافر المعرفي، هناك ميل للأفراد لإيجاد اتساق ما بين اعتقاداتهم، وآرائهم، عندما يكون هناك تضارب ما بين الاعتقاد، والسلوك، وعلى الأغلب، فإن الموقف سيتغير لإخماد السلوك.

العوامل التي تؤثر على قوة التنافر المعرفي

1. عدد الاعتقادات المتنافرة.
2. الأهمية التي تربط كل اعتقاد.

طرق إزالة التنافر المعرفي

1. التقليل من أهمية الاعتقادات المتنافرة.
2. إضافة اعتقادات أكثر سكوناً، تزن أكثر من الاعتقادات المتنافرة.
3. تغيير الاعتقادات المتنافرة، كي لا تعود متناقضة.

في عملية الاختيار ما بين عملين، أو اعتقادين غير متوافقين يحدث التنافر، ويكون التنافر أقوى عندما يكون البديلان جذابين على حد سواء.

يتغير السلوك أيضاً باتجاه أقل تحفيزاً، والنتيجة تؤدي إلى تنافر أقل أيضاً، عكس النظريات السلوكية التي تتوقع تغير السلوك إذا كان الحافز متزايداً، بمعنى آخر تعزيزاً.



التنافر والحاسة الخلقية

ترد آثار التنافر إلى السلوك بطريقة تهدد الحاسة الخلقية وكمال ذات الفرد



قراءة هذه الصورة:

1. شيخ مسن يحمل مفتاح ذاكرة يحافظ عليه طيلة حياته.
2. يحمل الشيخ في يده مفتاحاً، وفي اليد الأخرى يحمل عصا تحمل مآسي عمره الطويل.
3. كيف أقبل أن هذا الشيخ المسن عمره وذكرياته في مفتاح صنع من الحديد، لا قيمة له؟
4. هل كل مسن ينبغي أن يكون لديه مفتاح بيته الأول، وما قيمة ذلك؟
5. كيف يكون ذلك تهديداً للحاسة الخلقية التي يحملها هذا المسن؟
6. هل يعبر هذا الشيخ المسن عن قيمة مفتاحه بهدف محافظته على ذاته وكيانه واستمرار وجوده؟
7. كيف أفهم أن المفتاح هو بمثابة الدفاع عن الذات وعن الأخلاق التي يتحلى بها أو يتمسك بها؟

ملكة وتعليم القراءة

المتنافر



1. جلالة الملكة تتقن اللغة الإنجليزية وتستطيع أن تتقن تعليمها ولكنها هنا تقوم بتعليم الطفل اللغة العربية.
2. تُعنى جلالة الملكة بأسلوب، وليست القراءة الآلية، لأنها تدعو دائماً إلى تعلم وتعليم التفكير ضمن السياقات المختلفة، قراءة، حساب، تاريخ...

المتوافق

1. إن ثقافة جلالة الملكة واسعة لأن لديها الأبناء وتقوم بمتابعتهم في المنزل أثناء تأدية واجباتهم، وتحضر معهم إلى المدرسة فتلاحظ كيف يتعلمون مما أكسبها خبرة كافية، وإنها لديها الاستعداد الفطري للتعلم أصلاً.
2. إن مجرد اشتراك جلالة الملكة في مثل هذا النشاط أثناء الزيارة يظهر ثقتها في إمكانياتها وقدراتها على ممارسة هذه الأنشطة بنجاح ويجعلها قريبة إلى المعلمين والمعلمات والتربية والتعليم والطلبة في المدرسة الأردنية.



التنافر المعرفي والقرار البديل

يحدث التنافر بعد اتخاذ القرار في اختيار بديل دون غيره



هذا الافتراض يقوم على الآتي:

1. إن الصراع الذهني المعرفي يحدث قبل اتخاذ القرار.
2. إن التنافر المعرفي يأتي بعد اتخاذ القرار.
3. يمكن حل الصراع باتخاذ القرار ويترتب على ذلك الشعور بأفكار وعوامل سلبية حول البديل الذي تم اختياره.
4. نشعر بمشاعر إيجابية تجاه البديل الذي استبعدنا في قرارنا.
5. نحل التنافر المعرفي بالبحث عن المعلومات المتحيزة (Rias) حتى نجعل قرارنا أكثر قبولاً وتلبية لموقفنا.

في الصورة التي نشاهدها:

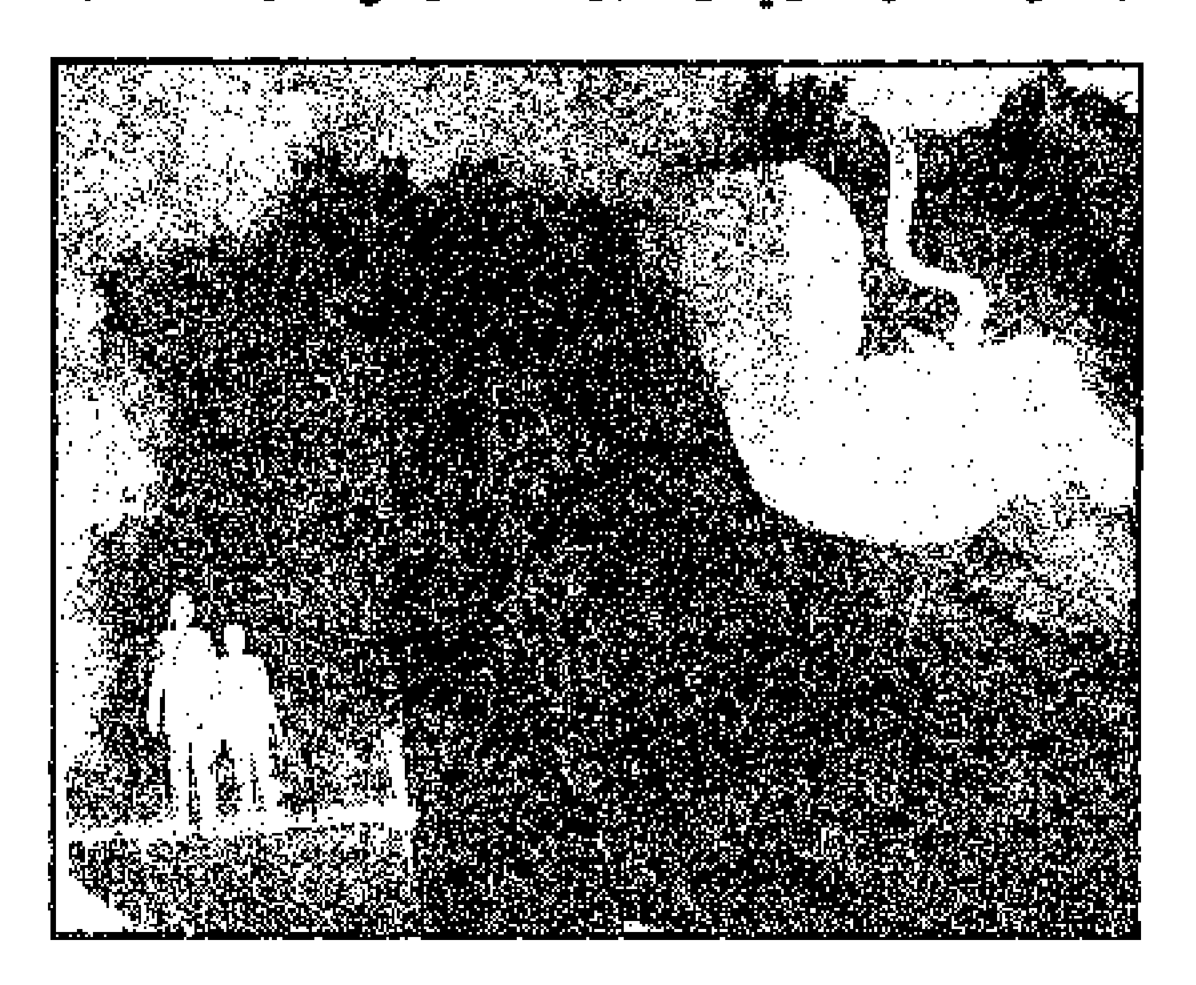
هؤلاء المتظاهرون اختاروا صورة التعبير اللفظي والحشد لتأليب الآخرين للتوجه للخروج إلى ميادين الحرية، أصواتهم عالية وصراخهم يملأ وجوههم، ويؤشرون بإشارة (V) التي لا يعرفون معناها بالإنجليزي وهي (Victory).

يستعملون الإشارة بدون معنى ولكن أفترض أن هذه الإشارة تعبر عن حالة تمردهم وثورتهم وسعيهم نحو الحرية، وقد كان الخروج والتظاهر هو بديل للتعبير عما يشعرون به من حرمان، أو قهر، أو استبداد ولكن هذا البديل قد تترتب عليه نتائج سلبية مثل القتل، أو الجرح، أو السجن؛ وقد أغفل المتظاهرون هذا البديل في قرارهم.



التنافر المعرفي والعوامل

إن قوة التنافر المعرفي تزداد بزيادة العوامل المعرفية المتنافرة



تحليل الفرضية:

1. إن قوة التنافر التي تسيطر على حالة الفرد المعرفية تتأثر بعدد العوامل الضاغطة على معرفته والمتنافرة معها.
2. إن البناء المعرفي يواجه صعوبة في صراعه مع المعرفة المتنافرة إذا كان قد تمت مواجهته بعدة عناصر شديدة الغرابة والصرامة.
3. إن الأفكار المتنافرة بطبيعتها ذات قوة اختراقية ولا يمكن تجاهلها، وتزداد سيطرتها على سطح البناء المعرفي للفرد لذلك لا يستطيع تجاهلها أو الهروب منها.
4. إن سعة المعرفة، وسعة العمليات المعرفية لدى الفرد تجعله يواجه عن قصد تنافرات معرفية شديدة المخالفة، وصريحة التأثير في إحداث اختلال توازن معرفي في بنية المعرفة لدى الفرد وبخاصة في سياقاته الثقافية.

التنافر المعرفي والغموض

التنافر المعرفي يحدث بسبب الغموض والتعارض لما يعرف



تحليل الفرضية:

ما يعرفه الفرد في هذا الكاريكاتير هو أن هناك قصيدة وأغنية عنوانها قارئة الفنجان لنزار قباني، ولكنه ينكر أن تكون هناك قصيدة بعنوان قارئة البرميل.

ويعرف أن القصيدة تقول "الحب عليك هو المكتوب" وليس "الفقر عليك هو المكتوب..." وهكذا.

يتساءل المضطرب معرفياً، هل معقول أن تكون هناك قصيدة، لدي ذاكرة ممتازة، ولا أتذكر شيئا بهذا الخصوص، ينكر، ويستنكر، ثم يمد مدى ذهنه ليصبح أكثر مرونة، ويرى في النهاية إذا كان الهدف فهم حال الدول الفقيرة فلا بأس ولكن لا علاقة لنزار قباني بالفقراء.



المجال والتطبيق لنظرية التنافر المعرفي

تطبق نظرية التنافر المعرفي في كل الحالات التي تتطلب تغيير وتشكيل السلوك خصوصاً في حل المشكلة واتخاذ القرارات والاتجاهات النفسية المعرفية.

مثال: شخص اشترى سيارة غالية الثمن، لكنه اكتشف أنها غير مريحة في السواقة الطويلة، الأمر الذي شكل عنده تنافراً معرفياً كبيراً، فالسيارة غالية الثمن لكنها ليست مريحة، والمفروض أن تكون مريحة.

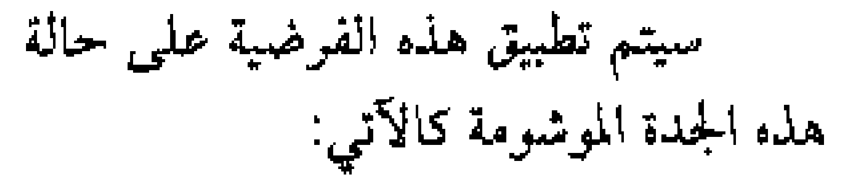
التنافر يمكن أن يزول، بالتقرير بأنه لا يهم إذا كانت السيارة تستعمل للسفرات القصيرة (تخفيض أهمية الاعتقاد المتنافر)، أو التركيز على قوى السيارة، مثل: مظهرها، الأمان أي إضافة اعتقادات أكثر هدوءاً، ويزول التنافر أيضاً بالتخلص من السيارة، لكن هذا السلوك أقوى إنجازاً من تغيير الاعتقاد.

1. ينتج التنافر حين يختار الفرد ما بين الموقف والسلوك المتناقض.
2. التنافر يزول بتخفيض أهمية الاعتقادات المتعارضة، أي اكتساب اعتقادات جديدة، تغير التوازن أو تزيل الموقف أو السلوك المتعارض.
3. إن قرار التنافر المعرفي عادة عملية لا شعورية، تغير اعتقاداتنا أحياناً وبدون إدراك منا.
4. التنافر المعرفي يخفض بطريقتين، إحداها إضافة اعتقادات جديدة، تعزز أحد الاعتقادات المتنافرة، أو تخفيض أحد الاعتقادات المتنافرة فيجعله أقل تناقضاً مع الاعتقاد الآخر ويخفض أهميته.

التنافر المعرفي والمضايقة

إن حالة التنافر المعرفية تعتبر حالة نفسية غير مريحة ويسعى الفرد للمتخلص منها





سيتم تطبيق هذه الفرضية على حالة هذه الجدة الموشومة كالآتي:

- الوشم يحتاج إلى خبرة.
- الشباب هم الذين يسعون إلى (Tato) الوشم والتزين به.
- الوشم قد يصيب صاحبه بسرطان الجلد.
- الوشم له صفة جمالية ثقافية محببة.
- وجد الوشم في الثقافات النمائية ثم نقلته دول العالم الأول والثاني.
- لا مجال أمامك لإقناع هذه الجدة بما تم ذكره عن الوشم لأنها تراه أن المقتدرات من النساء هن اللواتي كن يوشمن، وأن المرأة كانت توشم حينما تخطب لتمييزها عن الفتاة العزباء.
- قد لا تحل بعض حالات التنافر المعرفي ولا تشعر بهذه الحالة حتى تلاقي أية أخطار أو أذى.



التنافر المعرفي والفكرة

إن الاعتقاد بفكرة وتوفر أدلة معرفية منطقية لذلك تجعل التنافر المعرفي لدى الفرد شديداً



في التمثيل على هذا الافتراض يعتقد الأفراد في العالم الثالث أن الولايات المتحدة تخلو من الآتي:

1. البطالة.
2. الإهمال الصحي.
3. الظلم والاستعمار لدول العالم الثالث.
4. الاضطهاد العنصري وكبت الحريات.

ولكن هذه الصورة تظهر أنها تكاد تكون مشابهة لدول العالم الثالث فيستمر الفرد في اعتقاده بأن الولايات المتحدة لا تختلف عن دول العالم الثالث.

وهذا يجعله يطور تنافراً معرفياً في الاعتقاد بأن الدول المتقدمة هي دول متقدمة صناعياً، وتكنولوجياً، لذلك تستطيع توفير كل متطلبات الرفاهية للمواطن الأمريكي.

التنافر المعرفي والاختراق

حينما يتم تضخيم الأفكار الغريبة يصبح لها تأثير معرفي واختراق للأفراد



تحليل الافتراض:

1. إن تكبير المفتاح بهذه الصورة يقود إلى إدراكه والانتباه له.
2. لا تستطيع أن تنكر دوافع من صنع المفتاح ومن يحمله.
3. حينما تحول القصة البسيطة إلى دراما تصبح أكثر تأثيراً.
4. إن إيمان الفرد بقضية تبرر ما يقوم به من صناعة المفتاح وإشهاره.
5. إن معتقداته تقوده إلى سلوك بهدف تغيير النظرة الروتينية إلى المفتاح وبالتالي تصبح دافع.
6. إن هذا الفرد يؤمن بما يقوم به، وإن لديه مفهوم ذات إيجابي عال لذلك يقوم بهذا السلوك.
7. إن هذا الفرد متوافق مع خبراته ومعرفته توافقاً منطقياً.
8. إلى أية درجة هذا الإجراء فاعلاً في رفض الاحتلال والانتباه إلى ظاهرة المفتاح.

التنافر المعرفي والقوة الناعمة

التنافر المعرفي يمثل قوة ناعمة تدفع إلى القيام بالتعبير عن الدوافع بسلمية وفن راق



تحليل الحالة:

إن هذه الفنانة الهادئة المتوترة معرفياً، والمتنافرة في أفكارها المخزونة والتي تتضمن مبادئ، وأفكارا، ومعتقدات مسؤوليتها عن أن يكون لها دور في التعبير عن القضية وما تشعر به تجاهها.

هي مفكرة ذات قوة ناعمة، بما لديها من فهم إيماني لذاتها ودورها تقوم باتخاذ قرارها المتضمن أنها لا بد أن تقوم بسلوك، فكان البديل أن تستنكر وتعبر عن رأيها بفرشاتها التي تعكس أفكارها، وفهمها للقضية دون اعتداء على الآخرين، أو إيذاء ذاتها.

كما يتوقع أن تكون هذه الفنانة قد مرت بحالة تنافر معرفي وأفكار لما يقوم به الآخرون حينما ينكرون أفكار الآخر، ولا يستمعون لها ويؤمنون بأفكارهم وينكرون أفكار الآخرين، فقامت بالتفكير في الموضوع، واستحضرت إنسانيتها وثقتها بنفسها، وبصحة ما تحمله من أفكار تقودها إلى القيام بسلوك بناء وهو التعبير الفني لكي تتخلص من حالة التنافر المعرفي.



التنافر المعرفي ومفهوم الذات

التنافر المعرفي يولد عدم اتساق بين مفهوم الذات والسلوك



وصف الحالة المعرفية:

إن النائبة وفاء بني مصطفى، خرجت من مدينة جرش، وفي عمر مبكر وترأست كتلة التغيير الشبابي في مجلس النواب.

التنافر المعرفي في هذه الحالة يتضمن:

- إن سيدة لأول مرة تدخل البرلمان ويكون لها دور قيادي.
- إن تاريخ المرأة الأردنية السياسي ما زال قصيرا.
- إن قبول فكر المرأة يواجه صعوبة في المجتمع الأردني الذكوري.
- إن النائبة تواجه موجات عظيمة من الرفض بقبول دورها في التغيير.
- وجود أفكار سابقة، ماذا ستغير السيدة وفاء، وقد حاول قبلها نواب كثيرون ولم يكن ذلك ممكنا.

لكن: إن هذه السيدة بما لديها من ثقة بالنفس ومفهوم ذات إيجابي وتقدير عال يمكن أن تنقل حالة التنافر المعرفي لدى المواطن إلى حالة اتساق وقبول الفكرة.



التنافر المعرفي والمسؤولية

التنافر المعرفي يتضمن تحمل مسؤولية المعرفة التي يطورها الفرد بنفسه



تحليل الفرضية:

1. التنافر المعرفي في قضية الديمقراطية أنها ضعيفة في العالم العربي وأنها مهدورة حتى في العالم الذي أظهر هذا المفهوم.
2. الديمقراطية أوجدتها فرنسا، وعملت لها تمثالاً وأهدته إلى الولايات المتحدة لكي يثبت في مدينة نيويورك تمثالاً كبيرا لدفع الولايات المتحدة لتبني هذه الفكرة.
3. ونلاحظ أن الديمقراطية مسحوبة ليس في الوطن العربي بل في مكان ولادتها.
4. لذلك يطور المواطن العربي المتنافر معرفياً في هذا المفهوم فهماً خاطئاً، وهو أن الديمقراطية مفهوم ديمقراطي للأمريكي ومعناه الحرية وتوفير البدائل، ولم يوضع لكي يطبق في العالم العربي.
5. تنكر دول العالم الأول وتتنافر معرفياً في مفهوم الديمقراطية وتوفيره وشيوعه في العالم الثالث.



التنافر المعرفي والحقيقة

التنافر المعرفي يستجيب استجابة معرفية للحقيقة



تحليل الافتراض:

إن هذه الفنانة التي تبرر حالة التنافر المعرفي لديها أسباب وهي:

1. تقليل الفنانة لأهمية أحد العناصر المعرفية أو الاثنين في العلاقة بين الفن وحرية التعبير.
2. سعيها نحو تغيير أحد العناصر والمكونات المعرفية المتنافرة.
3. سعيها نحو اختيار المتغير أو العنصر الأسهل في التغيير وهو تنفيذ التعبير على صورة سلوك احتجاجي تعبيري.
4. شعورها بأنها اختارت عنصراً أقل مقاومة للتغير وهو دور الفنان ودور الأنثى في اختراق الصمت والتجنب للتعبير.

5. تعبير هذه الفنانة بأن الحقيقة هي ما تؤمن به وليس ما يؤمن به الآخرون من حولها، لذلك لا تقبل التخلي عن السلوك الذي تراه مناسباً وهو التعبير عن المشاعر للخلاص من حالة التنافر المعرفي.

تعليق

التنافر المعرفي يتبنى أفكاراً قد تكون مشوهة للحقيقة، ولكن الفرد الذي يطور بناءه معرفياً متماسكاً يمكن أن يقود إلى تغيير، ويطلب منها الآخرين أن يتنافروا معرفياً، وهو بذلك ينقل الحالة من تفكيره إلى تفكير الآخرين وتصبح قضيتهم.

التنافر المعرفي والفهم

يحدث التنافر المعرفي ضمن مواقف قابلة للفهم / التفسير



- هل تستطيع قوات الاحتلال تلبس عقل أي شاب من هؤلاء الشباب الذين اجتهدوا لمنع القوة من التقدم والاستمرار.
- التنافر المعرفي لدى القوات أن هذه الأرض البور لم يكن فيها سكان أو حضارة ونحن الذين جعلناها بلدا فيها حياة وحضارة.
- التنافر المعرفي لدى أي جنوبي يفترض أن هذه الحجارة هي بمثابة حبات حلوى فاسدة تتطلب منهم القوة لإذابتها.



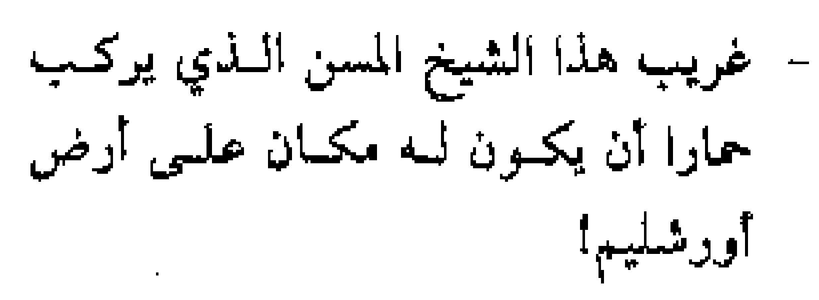
- من يفهم من؟

الجندي المتنافر معرفياً	الشاب المتنافر معرفياً
• أنا صاحب هذه البلاد. • إنها بلادنا منذ آلاف السنين. • إن إبراهيم ويعقوب وموسى أوجدوا لنا هذه الأرض. • هؤلاء شباب يلعبون بالحجارة وهي لا توقف التقدم.	• هـؤلاء لا يفهمـون سـوى لغـة القـوة، فالحجر لغة قوة مناسبة لهم. • هـذه بلـد جـدي وبلـد أبـي وبلـدي وسوف لا أتنازل عنها مقابل أي ثمن. • نحـن خلقنـا ومـن حقنـا أن نعـيش في العالم. • هؤلاء الجنود مرتزقة ويسعون لتحقيـق المكافآت.

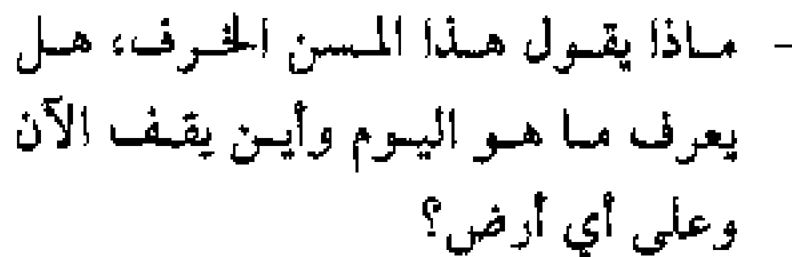
المتنافران معاً على نفس الأرض

كلاهما متنافر ولكن كل متنافر بطريقته

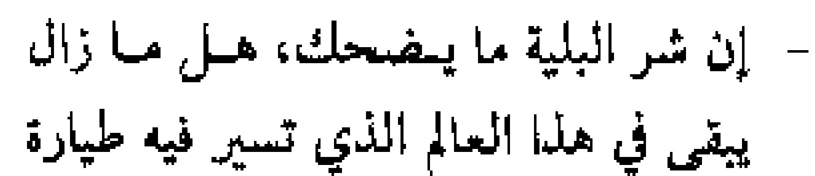
- لماذا يستغرب هذا المحتل؟



- غريب هذا الشيخ المسن الذي يركب حمارا أن يكون له مكان على أرض أورشليم!



- ماذا يقول هذا المسن الخرف، هل يعرف ما هو اليوم وأين يقف الآن وعلى أي أرض؟



- إن شر البلية ما يضحك، هل ما زال يبقى في هذا العالم الذي تسير فيه طيارة بدون طيار من يركب الحمار لينتقل فيه من بلد لآخر؟
- أكيد أن هذا المسن فاقد للعقل والتفكير وإلا لما استخدم هذه الإشارة التي لا يفهمها!

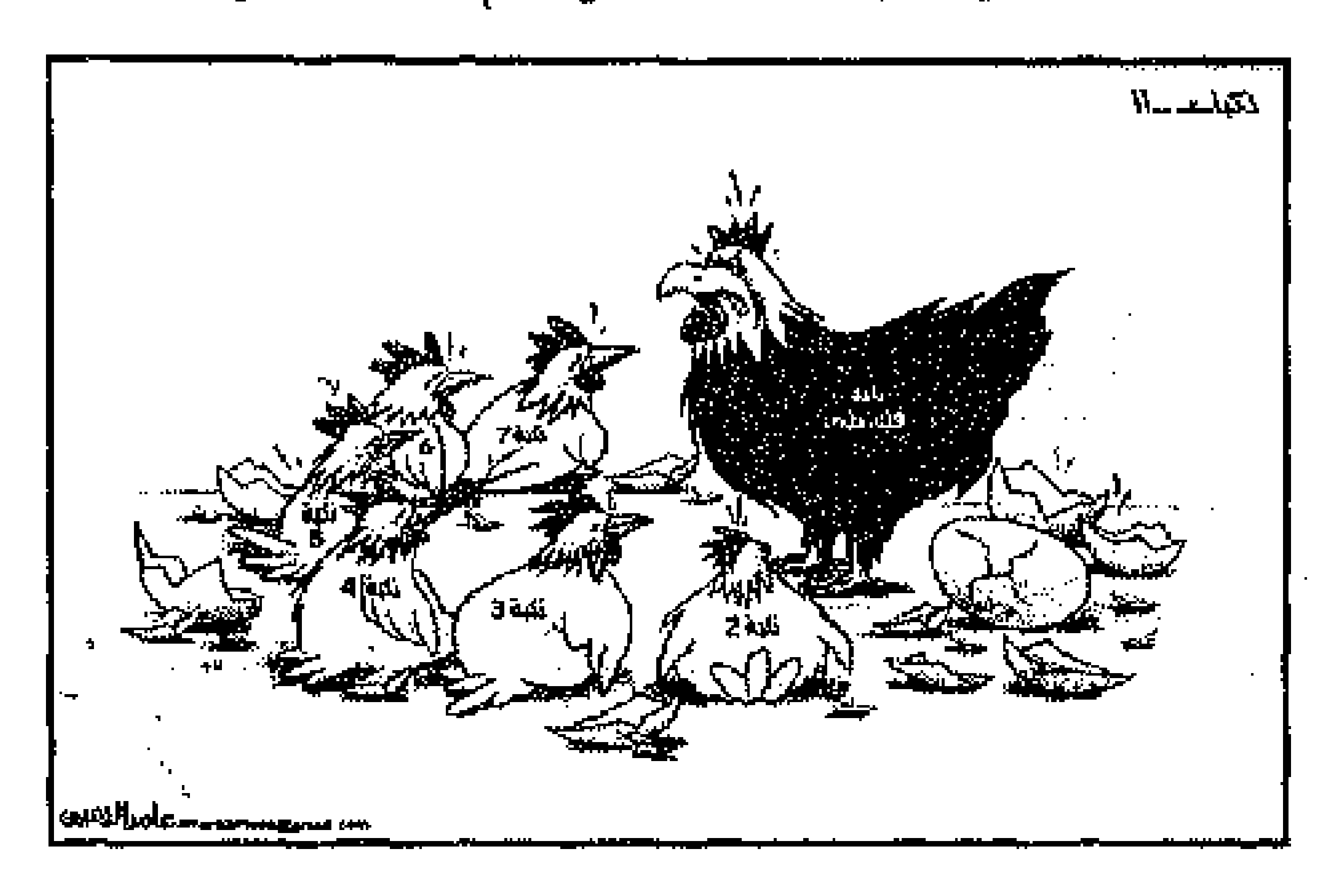
- لماذا يقوم الشيخ المسن بهذا السلوك؟

- أنا أسير على أرضي، وسوف لا يعيقني الجدار أو تحويل المواصلات لأن أتنقل وأذهب إلى المسجد الأقصى.
- إن هذا الشاب مضلل ولا يعرف تاريخا، ولا يعرف هو أيضاً من أين جاء، وما أصله لذلك لا يخيف.
- أنصح هذا الشاب بالعودة إلى دراسة التاريخ غير التاريخ الذي كتبه الصهاينة، ليعرف كم عمر البندقية التي يحملها، وفترة الدولة اليهودية.
- آجلاً أو عاجلاً سيؤمن بأن هذه الأرض عربية وتتكلم عربي وليس عبري!



التنافر المعرفي والخبرة السابقة

إن لتأثير الخبرة السابقة أثر في فهم التنافر المعرفي



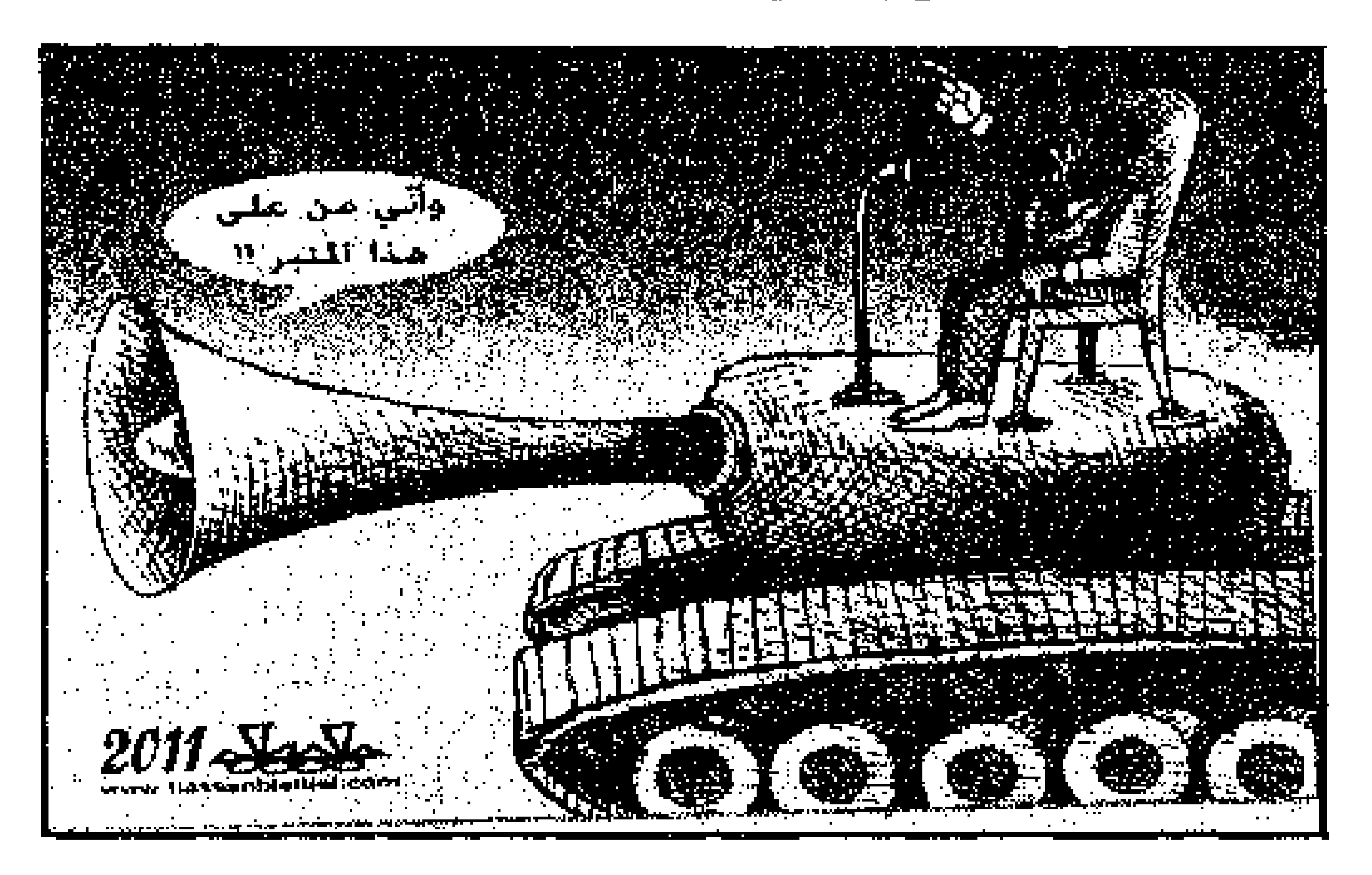
التنافرات المعرفية في هذا الكاريكاتير:

- الدجاجة منكوبة.
- الدجاجة تبيض وتفقس صيصانا وليس نكبات.
- لا علاقة بين النكبة والدجاجة.
- خبراتنا السابقة تزودنا بمعرفة أن الشعوب تربي الدجاج لكي تحصل على بيضة مكونة من الأبيض والأصفر، ونحصل على صيصان تصوصو للتعبير عن الحياة.
- الكاريكاتير يريد بناء فكرة مرفوضة وتجعلنا متنافرين معرفياً وهي: أن تتكاثر وتبيض وتولد نكبات متتالية متتابعة قد تصل إلى النكبة (7).
- لكن خبراتنا السابقة تدعمنا بأفكار مشابهة مع أننا نرفضها.



التنافر والتغيير

المتنافر يسعى إلى تغيير أحد العناصر المعرفية المتنافرة



نحن أمام هذه الحالة لتوضيح الافتراض:

- إن يحمل فكرة متنافرة تجاه قضية، أو موضوع ما يميل إلى تغيير أحد العناصر المعرفية التي يحملها في ذهنه.
- الفرد يحمل في ذهنه أن الخطاب يأتي من على منبر، أو من وراء منصة أو من على طاولة، أما أن يجلس على محور دبابة ويعتبره منبرا فهذا مثير جداً للتنافر.
- قد يفترض المشاهد أن هناك مبالغة من أجل تأكيد دور قائد أو فاعليته.
- التساؤل والتنافر في قضية ركوب الدبابة واستخدام مكبر الصوت لإيصال فكر المسؤول.
- يقوم المتنافر لجعل هذه الفكرة غير متنافرة باعتبار أن هذه فكرة غير مألوفة لذلك يمكن لصاحب السلطة أن يبتدع طرقاً مختلفة لإيصال صوته لمن يهمه.

العادات والتنافر

إن العادات التي تمارس ضمن ثقافة ما يمكن أن تنتهك ما هو معروف ضمن الثقافة

تحليل الفرضية:



إن الإنسان محكوم بعاداته ضمن أسرته ومجموعة أقرانه ومجتمعه، وضمن ثقافة مجتمعه.

وحينما ينافر الفرد بعض العادات المنتهكة لأحد عناصر الثقافة، فإنما يعتقد في داخله أن انتهاك عناصر الثقافة يصعب فهمه واستدخاله لأن الثقافة سلطة، والثقافة تحدد المقبول وغير المقبول.

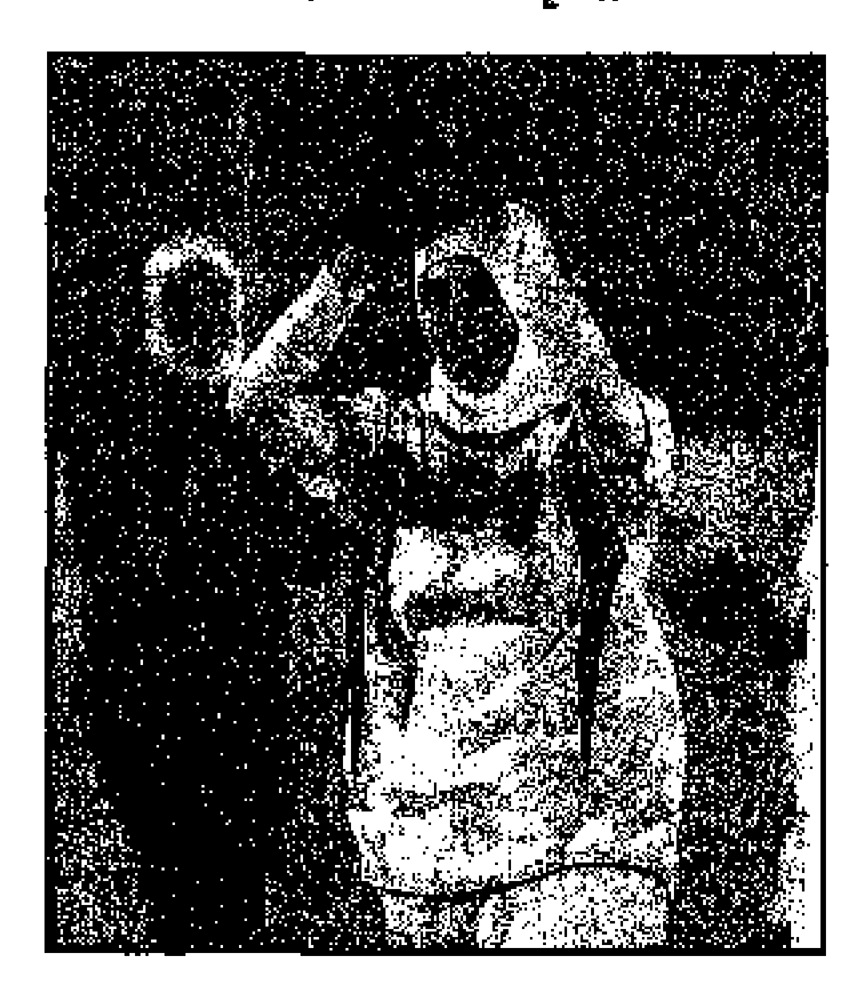
وتواجه حالات انتهاك عناصر الثقافة استغراباً ممثلاً على صورة تنافر معرفي ويستجاب له بالاستجابات التالية:

- مش معقول.
- غريب.
- من يقبل ذلك.
- لا يمكن أن يكون صحيحا.

هذه حالات تنافر معرفي، وحينما تم انتهاك عادات هي بمثابة تجاوز المعروف والمألوف والصعود بالعادة لتصبح أكثر ارتقاءً أو تهذيباً ويقوم فيها بالعادة المصلحون، القياديون، علماء التغيير، يتم التنافر معها في البداية ثم يتم قبولها وتصبح عنصراً من عناصر ثقافة المجتمع.



آلاء القريني في حالة توافق معرفي



هذه اللاعبة نموذج للاعبة العربية التي أظهرت حالة الخلاص من التنافر المعرفي ومن الأفكار المضادة المتضمنة:

- الرياضة للذكور.
- إن ممارسة الأنثى للرياضة قد تحرمها من مكاسب ضرورية لاستمرار حياتها وتفوقها وتكيفها.
- الرياضة تتطلب مسؤوليات كثيرة تشغل الفتاة عن هدفها الأساسي وهو الزواج وإنجاب الأبناء وإنشاء أسرة متكيفة متوافقة.

نظرية إدارة الانطباع

Impression Management Theory

تفترض النظرية أن تغيير الموقف أو الاتجاه (الذي يحدث في تجارب التنافر) ليس حقيقياً، وأن المشاركين في التجارب يبدو أنهم فقط يغيرون مواقفهم بعد السلوك المضاد لتجنب ظهورهم بشكل غير مرغوب أمام المجرب.

إن حالة اللاعبة القريني كانت تعيش الحياة الحقيقية المنتهية من حالة التنافر المعرفي التقليدية التي تواجهها الفتاة التي تعيش في ثقافة المجتمع العربي.

وقد قامت بلعب دور إيجابي، قيادي، وخرجت من بين جماهير القناة العربية العادية للوصول إلى حالة النموذج إلى زميلاتها لتحقق قيادة نموذج.

وبذلك تكون آلاء القريني قد قدمت نموذجاً متخففاً من حالة التنافر المعرفي وحالة التشكك وأخذت قراراً مستنداً إلى قناعة أخلاقية وثقافية ومعرفية مناسبة.

القانون في نظرية تنافر معرفي



واجه سقراط حكم دولته بالإعدام بتهمة إفساد شباب أثينا بشرب السم، وهو معترف بأنه كان يقوم بذلك، وأبرزها في حوار سقراط مع أحد الشباب واسمه بروثيفروس حينما تحاورا حول قضية التقوى.

في صباح يوم الإعدام، وجد سقراط زوجته البلهاء تندبه وتبكيه فسألها لماذا تبكيه وهي لا تحبه، فقالت: المشكلة إني كنت أتمنى لو أنك اقترفت ذنباً يستحق أن تعدم بسببه، فقال لها: مجنونة، ماذا أقول لك، لم تفهميني طيلة عمرك، بل بالعكس أذهب الآن للإعدام وأنا مرفوع الراس وأنا ملتزم بقانون وطني، ومن وضع هذا القانون هم أبناء وطني، وبهذا أثبت أني ما زلت مواطنا منتميا لوطني، فأنا أحب وطني ومن ضمن ما أحب وطني وأنتمي له هو قانون الوطن، وعلى فكرة فقد اتصل طلبة يسألونه الموافقة على تهريبه من أثينا، فقال لهم: لقد فشلت في كل ما عملته لكم، حبذا لو أني لم أسمع ذلك منكم أنتم بالذات، فكيف أكون مواطنا وأهرب من القانون وحكمه.



الطفل والتنافر المعرفي

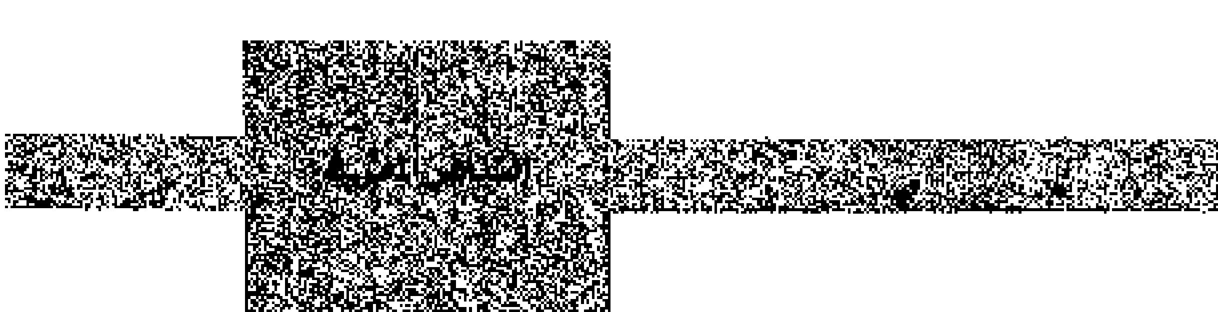


إن هذا الطفل قد قطع مسافة طويلة ماشياً، لأن جده يرى أن من هو أصغر منك أقوى منك، فيرى أن الطفل أقوى على السير، وطوال هذا المشوار الذي رافق فيه الطفل جده، يتساءل متنافراً لماذا لا يراني جدي أني بحاجة إلى المساعدة.

لماذا يجبرني جدي أن أرافقه وينكر راحتي، وغير ذلك من أسئلة كثيرة تدوي في ذهن الطفل، وتستمر حالة التنافر المعرفي لديه طيلة هذا المشوار الطويل، وقد يترتب على ذلك أن يحل تنافره المعرفي أنه سوف لا يكرر هذه التجربة المؤلمة للوصول إلى حالة الراحة والسعادة.

تتنبأ نظرية مفهوم الذات Self-concept بأن مفهوم الذات عند الطفل إذا كان مهدداً فإنه ينتج سلوك يتضمن خصائص التنافر المعرفي، أما أهمية الذات لديه فيمكن توضيحها من خلال النقاط التالية:

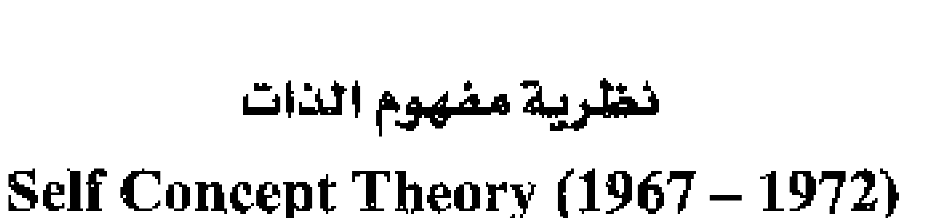
1. يختلف الناس في قدراتهم على تحمل التنافر.



2. يختلف الناس في نمط تفضيلهم لتقليص التنافر.

3. التنافر لأحد الأشخاص قد يكون توافق للآخر.

وهكذا يختلف الأفراد في قدراتهم على التحمل المعرفي للتنافر وقبول معاناته، ولكن النتائج والقرارات المترتبة على هذه الخبرة ستكون مختلفة مع أنها مرتبطة بمفهوم الفرد عن ذاته.



نظرية مفهوم الذات

Self Concept Theory (1967 – 1972)

يشير بم (Bem) إلى أن تأثيرات التنافر المعرفي ليست نتيجة الدافعية التي تؤدي إلى عدم الراحة النفسية الناتجة عن التنافر المعرفي، لكن الأفراد يكونون اتجاهاتهم من سلوكهم ومن الظروف المحيطة التي أحدثت هذه السلوكات.

الدافعية هي التعايش بسلام في جهة المتنافر معرفياً بحيث يرى في الشمال ما يجعله يفضل أرض الشمال وكذلك لدى الجنوبي، وتتم حالة حل التنافر المعرفي بالبحث المتعمق لفهم ميزات أرض الشمال وأهميتها، وميزات أرض الجنوب وأهميتها.

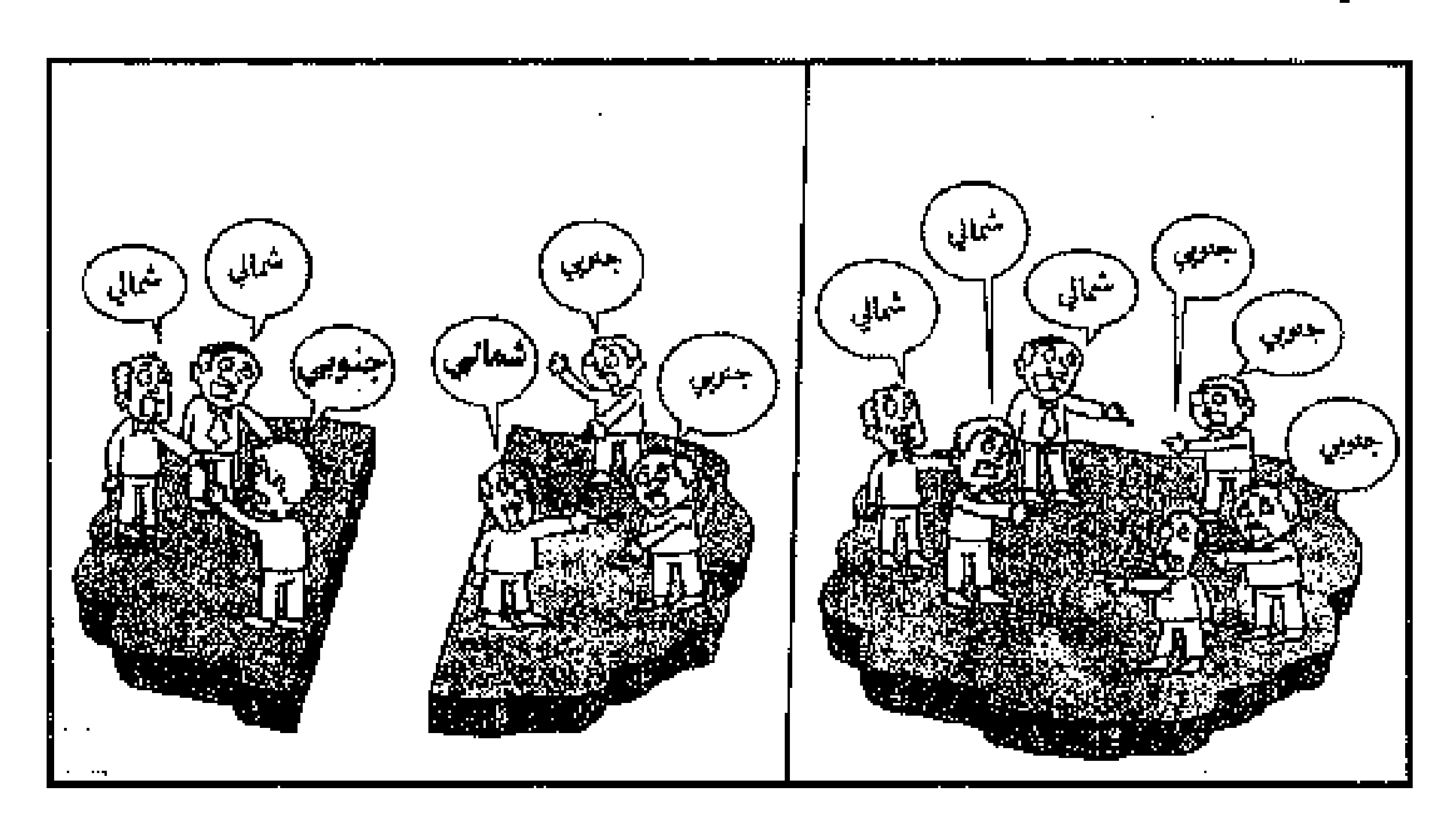
وقد قام العالم آرنسون Arnoson في عام 1992 بافتراض أن المواقف التي تؤدي إلى التنافر المعرفي تكون كذلك لأنها تخلق عدم توافق بين مفهوم الذات والسلوك.

إن التنافر المعرفي المجرد يتعامل مع مفهوم الذات لأحدهم والسلوك الملاحظ للآخر، فإذا كانت معتقدات شخص جيدة فإن السلوك غير الجيد سيظهر التنافر المعرفي، والشخص الذي تكون معتقداته غير جيدة فإن الأداء الجيد سيقوده إلى التنافر المعرفي.



مفهوم الذات يدفع لعملية التنافر المعرفي

في كل بلاد العالم توجد جهات أربع: جنوب، شمال، شرق، غرب، ولكن لماذا ترتبط بمفاهيم مختلفة في العالم، وكذلك لا يخلو من وجود تنافر معرفي لدى الشمالي والجنوبي.



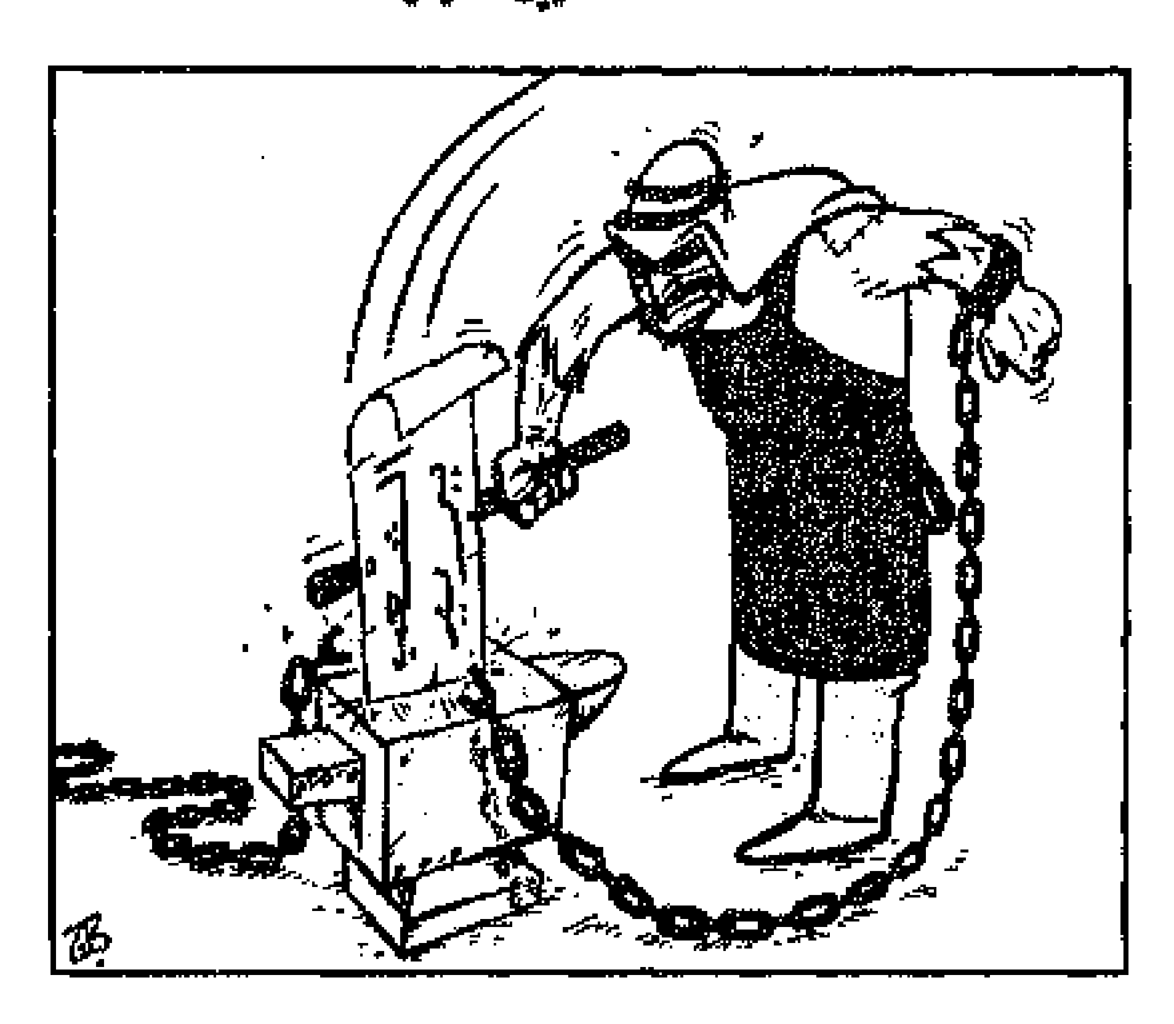
لكن المشكلة كيف يحل الشمالي تنافره المعرفي والجنوبي كذلك، ويلاحظ في الحالة السابقة كيف كانت في حالة التنافر المعرفي ثم كيف تم التوصل إلى الحل بالوصول إلى حالة الاتفاق المعرفي.



تغيير المعتقد يغير نوع حالة التنافر المعرفي

حينما لا يجد الإنسان ما يريد فيقوم بتحويل الحالة إلى أن يريد ما يوجد أمامه

هذه حالة تغيير تكيفية



إن هذا الإنسان يحاور جنزيرا سالباً حريته، وحينما لم يجد الفكرة التي تخلصه من جنزير ضبط حريته، حاول التآلف مع الجنزير فتقبله وحوله إلى عنصر ثقافي عربي يتعايش مع هذه الأداة.



نموذج الطاعة الموجهة

Induced Forced Compliance

ينتج التنافر المعرفي الذهني حسب هذا النموذج عندما يصدر عن الشخص ما هو معاكس لمعتقد أو اتجاه سابق لديه، ويقوم بهذا أحياناً بسبب الوعد بمكافأة أو الخوف من العقاب، فكلما كانت العناصر المعرفية كثيرة ومهمة ومبررة، كلما قل التنافر من خلال تغيير المعتقد أو الاتجاه ليتلاءم مع مقتصد أو اتجاه سابق.

يتحدث هذا المواطن بأن لديه الحق في تغيير معتقده تجاه ما يشاهده، وأنه حر في التعامل مع هذه الأداة ولكن مع الحفاظ على هذه العلاقة.

ويحدث التنافر المعرفي عندما يشعر الشخص بالمسؤولية الشخصية عن سلوكاته وعن سلسلة التناقضات التي تنشأ بسبب إرغامه على أشياء يقوم بها دون رغبة منه وبشكل لا يتفق مع اتجاهاته.



جهد الثور يفهمه المزارع أكثر من غيره



إن العلاقة بين فهم المزارع لدور الثور هي علاقة احترام وتقدير، وقد ينتاب ذلك بعض السلوكات (Uncertainty)، في الجهد الذي يبذله الثور من حيث إنه قد لا يوصل إلى ثمار تقطف، ويمكن أن تقذف ثماره وتتلف لعدم جدواها، ويبقى الحوار بين الثور وصاحبه حوارا يعكس التنافر المعرفي لدى المزارع ويفسر ذلك النموذج.

نموذج تبرير الجهد

Effort Justification Paradigm

يقوم هذا النموذج على افتراض أننا لا نحب أن نبذل جهدنا وأن نعاني وأن ننفق الكثير من المال والجهد لتحقيق هدف ما كما هي حالة المزارع، وهنا يندفع المزارع للاعتقاد بأن هذا الهدف مهم ويستحق الكثير، أما التنافر فينشأ عندما يبذل المزارع والثور جهداً كبيراً لهدف لا يستحق ذلك.

ويكون التنافر كبيراً كلما كان الجهد غير السار كبيراً ويتطلب الحصول على نتيجة، وهنا يمكن تقليل التنافر بتعظيم الرغبة في الحصول على نتيجة والتي بدورها تعطي معرفة منسجمة، وعندما يتخذ الناس قرارات ذات أثر مهم في حياتهم فإنهم بعدها يميلون إلى التقييم الإيجابي والدعم والتقدير والتبرير لأنفسهم وللآخرين بهدف إقناع أنفسهم والآخرين بأنهم اختاروا البديل الأفضل. (عبد العزيز، 2003)

والسؤال المهم في هذا، هل الاستمرار في هذه الحالة قد يوصل المزارع إلى تغيير أداة الحراثة وهي استبدال الثور بالتراكتور، ويتبدل عندها الحوار لنفهم تغيير حالة التنافر المعرفية؟.



لاعبات عربيات يتفوقن على الأجنبيات

حالة تنافر معرفي



الأفكار المتنافرة معرفياً:

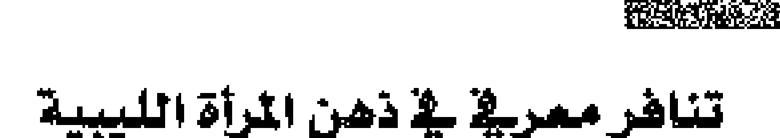
1. الفتاة العربية فتاة محافظة ضمن ثقافة محافظة.
2. الفتاة العربية مخالفة لما يظهر في الثقافة العربية.
3. الفتاة العربية تتحرر من حالات التنافر المعرفي التي تعيشها وهذه إحدى طرقها.
4. الفتاة العربية لها نفس دوافع المرأة الغربية المتحررة مع فارق أنها محافظة وتسعى للبقاء ضمن ثقافتها.

وهكذا جرأت الفتاة العربية أن تختبر تنافراتها المعرفية وتحاول بلورة صورة للاعبة كرة القدم العربية، وقد تكون هذه حالة توافق معرفي خلصت فيه من التنافر الذي سيطر عليها فترات زمنية طويلة.

نموذج الاعتقاد بعدم التثبيت والتأكد

The Belief Disconfirmation Certainty Paradigm

يحدث التنافر عندما تواجه الفتيات العربيات معلومات تناقض معتقداتهن، فإذا لم يتم تقليل التنافر المعرفي بتغيير معتقداتهن فإن التنافر يقود إلى فهم خاطئ للمعلومات المتوفرة لدى الفتاة العربية أو رفضها، فتقوم الفتاة بالبحث عن أولئك الذين يتفقون معها وتحاول إقناعهم بمعتقداتها.



تنافر معرفي في ذهن المرأة الليبية



إن المرأة الليبية هي مثال للمرأة العربية سواء أكانت المثقفة أو غير المثقفة لأن طلب الحرية ودافعيتها لا تحتاج إلى معرفة وشهادة لأنها تولد مع الكائن الحي وكذلك المرأة العربية، التي هي مثلها مثل أي مواطنة في أماكن أخرى في العالم، وقد قدمت فهماً متكاملاً متقدماً تتساوى فيه مع أي امرأة في العالم كذلك.

ومن أجل فهم التنافر وتطبيق هذه الحالة فقد وضع علماء النفس الاجتماعي أكثر من نموذج لدراسة تأثير التنافر المعرفي الذهني

ويعتبر النموذج طريقة لدراسة النظرية المعرفية المتقدمة، ومن المفيد أن تدرس النظرية بعدة نماذج، لأن التباين في النماذج سيوسع فهمنا للنظرية المعرفية ويزيد عموميتها، ويعتبر هذا التعدد في النماذج من مظاهر قوة نظرية التنافر الذهني المعرفي، ويمكن توضيح هذه النماذج لاختبار فكرة المرأة الليبية.

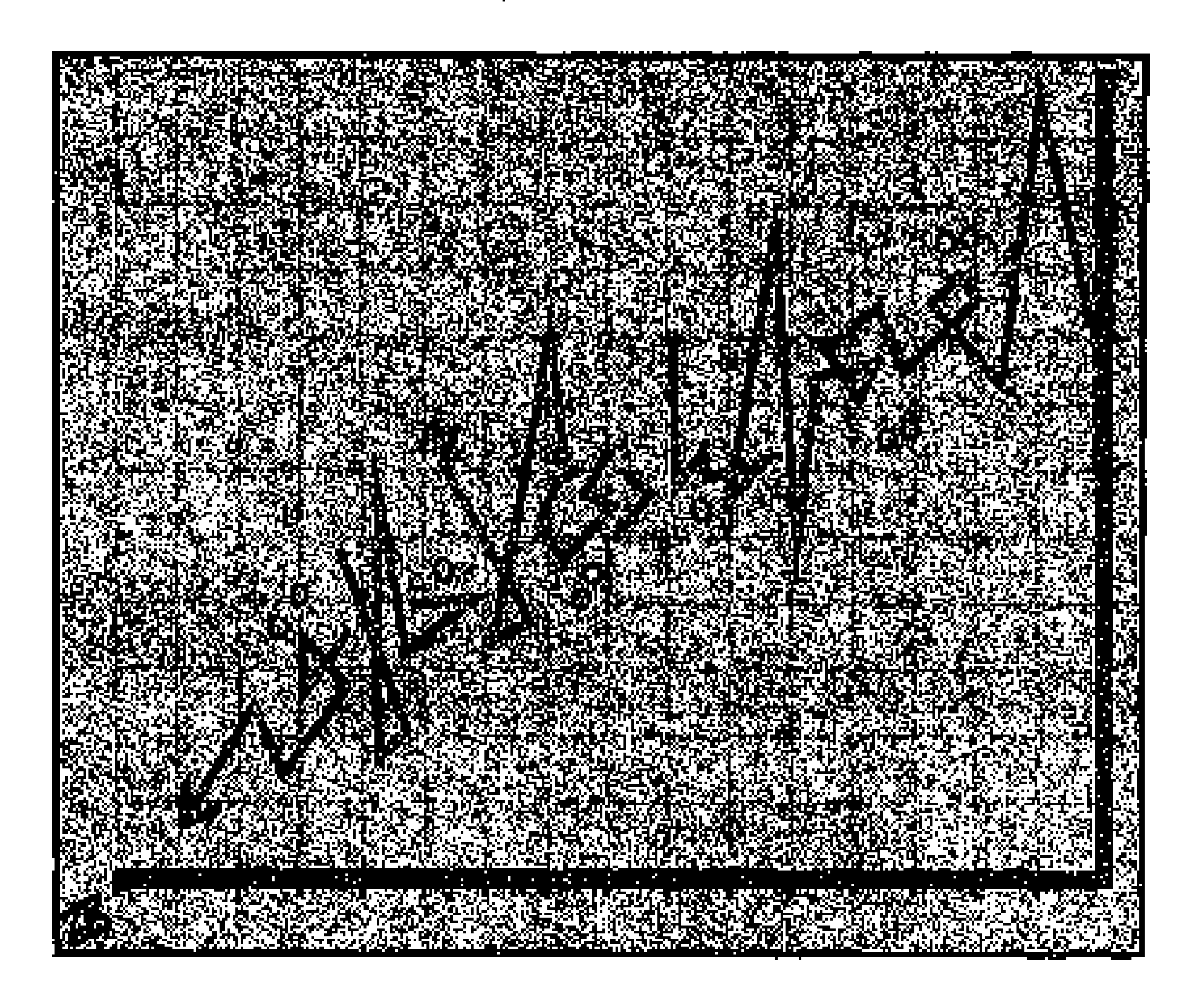


نموذج الاختيار الحر

The Free Choice Paradigm

يقوم النموذج على أن القرارات الصعبة لدى المواطنة الليبية تنتج عن الاختيار بين بديلين متقاربين في الأهمية والرغبة لها، مما يولد تنافراً أكبر لديها، والذي يؤدي بها إلى التقليل من هذا التنافر يكون إما بإزالة المظاهر السلبية للبديل الذي تم اختياره أو المظاهر الإيجابية للبديل الذي تم استبعاده، وننظر إلى البديل الذي تم اختياره بأنه بديل مرغوب أكثر، والبديل الذي تم رفضه بأنه أقل رغبة.

أهل التنافر المعرفي في القيم والمبادئ والأخلاق



إن المفكر الذي كان قد بلور مواقف تجاه القيم التي يعيشها والمبادئ، وتنافره مع الأخلاق السائدة في مجتمعه يواجه صعوبة في التوفيق بينها وبين ما يسود مجتمعه.

وإن سعيه في فراغ كالسعي الذي يقوم فيه الطفل أثناء عملية الحمل داخل رحم أمه ويمر في حالات توصله إلى مزيد من التنافر الذهني المعرفي.

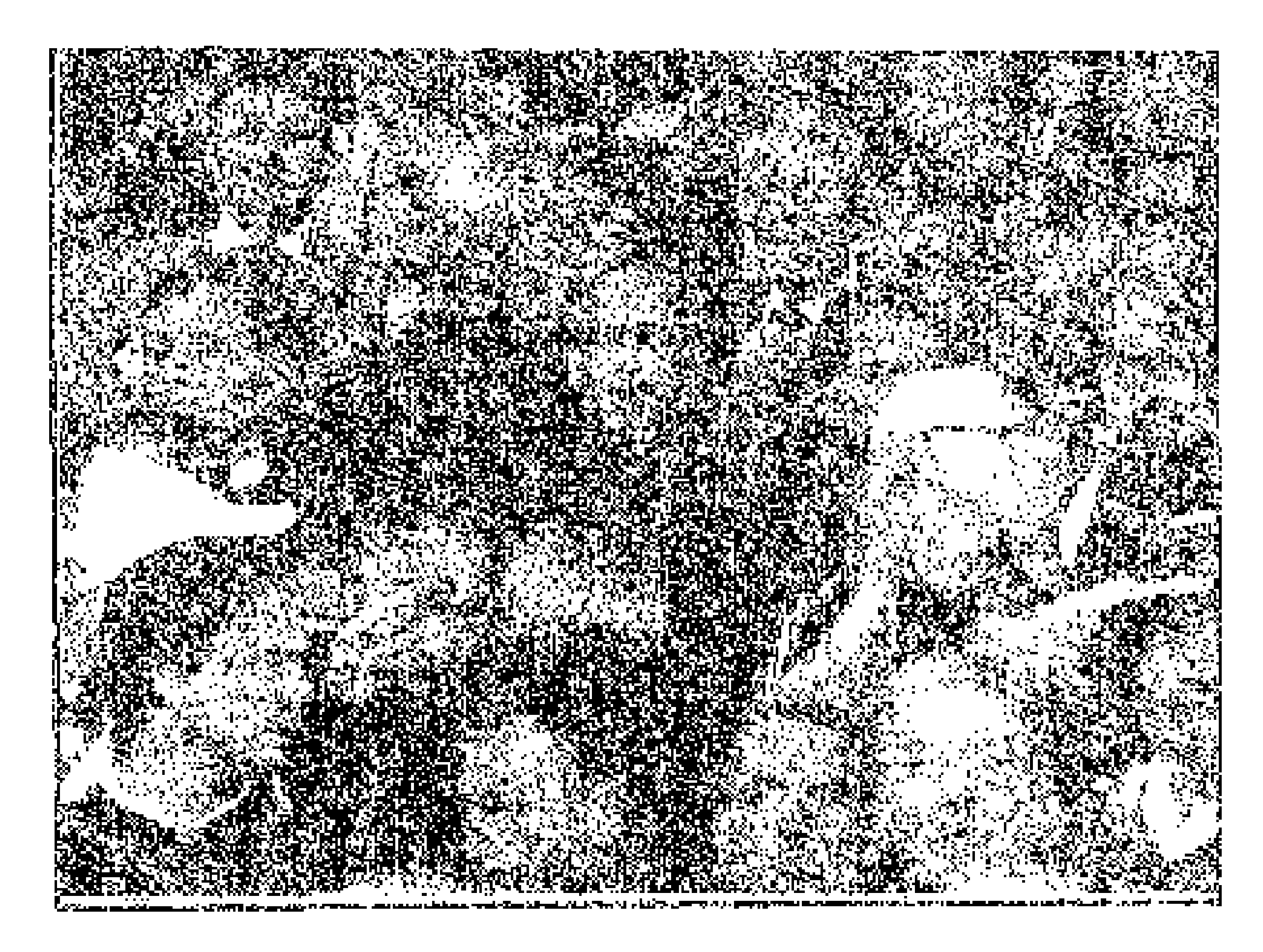
إن قيمة التنافر بين المكون المعرفي والمكونات المعرفية الأخرى تعتمد على عدد وأهمية المكونات المعرفية المهمة التي تكون متوافقة أو متنافرة مع الأخرى موضوع سؤاله، وعندها تكون:

$$\text{نسبة التنافر} = \frac{\text{عدد المكونات المعرفية المتنافرة}}{\text{عدد المكونات المتنافرة} + \text{عدد المكونات المتسقة}}$$

وعندما يزداد عدد وأهمية المكونات المعرفية المتنافرة فإن قيمة التنافر تزداد، وعند جعل العدد والأهمية ثابتاً يقل التنافر.

ولكن من يتبنى قيما ومبادئ وأخلاقا وفق اتجاه تحول دون وصوله إلى توافق معرفي ذهني، مع أن هذه الحالة إبداعية تنتج أعمال أدبية، أو فكرية أو سياسية تريح المفكر وتعطيه الفرصة لإسقاط كثير من آرائه وأفكاره، وبذلك يحل التنافر بعمل إيجابي بناء.

أفراد متنافرون معرفياً دون معرفة إلى أين...!



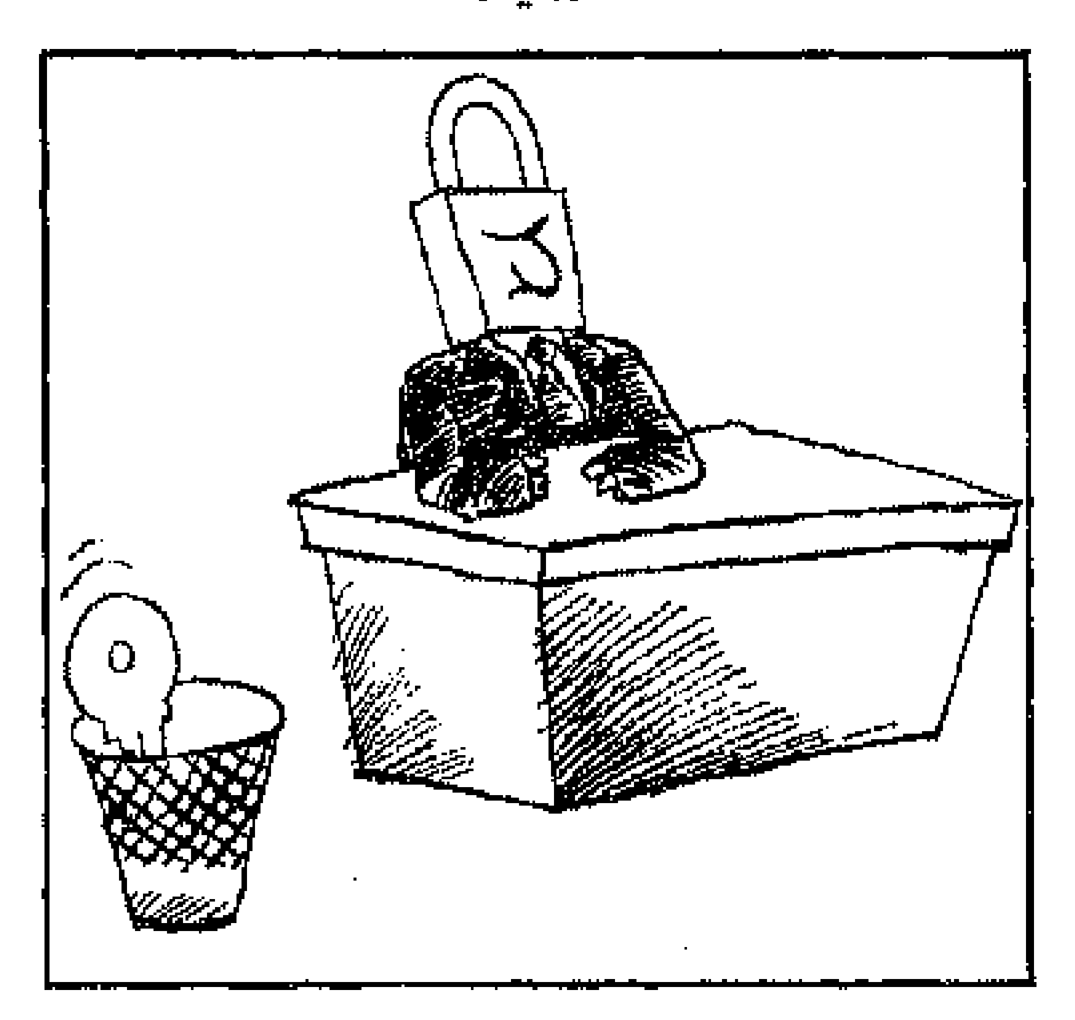
يعبر هذا الجمهور عن استجابات مختلفة تجاه قضية التنافر المعرفي التي يمرون بها، وهم مجتمعون في مكان واحد، ولكن بأفكار متعددة مختلفة.

إن قيمة التنافر المعرفي ترتبط بكمية العقاب أو بحجم المكافأة، وكلما زاد تبرير السلوك يقل التنافر، وتتنبأ نظرية التنافر بأن الشخص يمكن أن يقلل التنافر بتغيير معتقداته واتساقها مع سلوكه ما أمكن، وكلما زادت كمية التنافر يزداد التغير المتوقع في معتقداته، ومن هنا تعتبر قيمة التنافر اقتراناً متزايداً بدلالة حجم العقوبة أو حجم المكافأة التابعة، ففي حالة الجائزة الصغيرة يتوجه الفرد نحو السلوك بدافع داخلي (معتقدات شخصية) ويزداد تنافره المعرفي، وعندما تكون الجائزة كبيرة يتوجه الشخص إلى السلوك بدافع خارجي وهو نيل الجائزة، وهنا لا يتم التنافر. (عبد العزيز، 2003)

والفرد عموماً محكوم بعوامل ضبطه التي تمثل ضعفه، أو كعب أخيل المعرفي، لذلك تتمثل معاناة الأفراد بمقدار ما يعانون من رفض لأفكار ولا يستطيعون القيام بأي سلوك بهدف حل معاناة الفرد أو توتره وضيقه.



عقل العربي ومفتاحه



قد يتم تعريف قيمة التنافر المعرفي في عقل المواطن العربي بنسبة العناصر المتنافرة إلى العناصر المتآلفة بوزن يساوي أهمية كل منهما ويتحدد بالآتي:

- الوزن النسبي المعطى للعناصر المعرفية الذهنية المتوافقة والمتنافرة.
- عدد المعتقدات والأفكار والعمليات المعرفية المتنافرة.
- أداء المهمة ووضعها سلبياً يعمل على اختزال التنافر المعرفي الذهني بشكل أقوى من أداء المهمة فقط.
- أداء مهمة غيرة سارة.
- صعوبة اتخاذ القرار حيث طول الوقت المستنفد في اختيار خيارات متساوية في الرغبة للوصول إلى ذلك.
- صعوبة التراجع عن ما تم اتخاذه كقرار.



دكتوراة تنافر معرفي من داخل السجن



الطالب النزيل عزام جابر (رويترز)

إن الدكتور عزام جابر سعى بكل جهده أن يعيش التنافر المعرفي ويدخل السجن، مع أنه لم يختلف مع قانون المجتمع الذي وضعته الدولة في إدارة سلوك المجتمع، ولكنه استمر في دوره لأنه لم يستطع أن يحل التنافر المعرفي الذي يعيشه.

فرضية التنافر بعد القرار

Post Discussion Dissonances

إن التنافر بعد القرار يخلق حاجة للاطمئنان أو إعادة التأكد منه، فالقرارات الصعبة تنتج توتراً شديداً بعد اتخاذ القرار، وتبعاً لفستنجر فإن هناك ثلاث حالات تزيد التنافر تتلخص بأهمية الموضوع أو القضية، الفترة الزمنية اللازمة لاتخاذ القرار المتعلق ببديلين متساويين في الرغبة والصعوبة في إلغاء القرار بعد اتخاذه.

وهذه الحالة التي يمر فيها هذا السجين، مع أن الخلاف بين أفكاره، وما يسود المجتمع من أفكار، مع أنه يستطيع أن يحل التنافر بدراسة المكونات المعرفية لمجتمعه للوصول إلى حالة حيادية تجاه آراء الآخرين ومواقفهم دون التوقف بمخالفة الآراء بآراء متعارضة والتصدي لها، ولكن مشاعر المشاهد تجاه ذلك تتمحور حول السؤال والذي يتضمنه، وماذا يستطيع أن يفعل صاحب فكرة في ذهنه دون أن يكون لديه جزء من الإيجابية لإقناع الآخرين، والتي يقوم فيها عادة المفكرون المنفتحون على أفراد أمته.

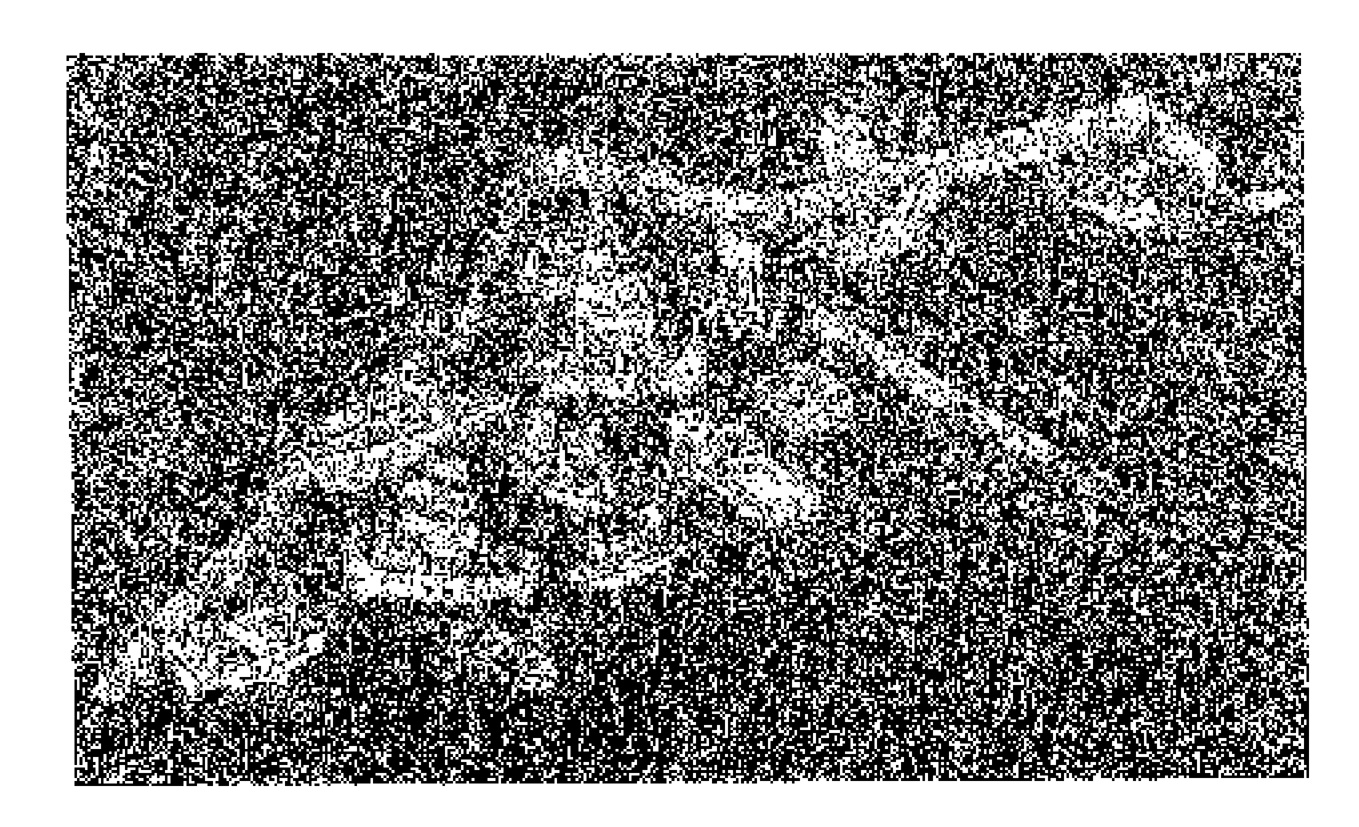
وفي حالة حل التنافر الذهني الذي مر به الدكتور عزام هو التعامل بإيحاءاته مع نفسه بممارسة حالة الإنجاز الذهني التي تلاقي احتراماً من أفراد مجتمعه على درجة الدكتوراه من داخل السجن.

فرضية أدنى تبرير

Minimal Justification

إن أدنى تبرير للعمل يولد تغييراً في الاتجاه أو الموقف، وحتى يكون ذلك فاعلاً يتطلب أن يؤمن بفكرة ورأي مجموعة من الأفراد من حوله ويقتنعون أفكاره لتقود إلى تغييرات فكرية ذات قيمة.

أجزاء من الأفكار في الذهن تحدث التنافر المعرفي الوطني



إن نظرية التنافر المعرفي أخذت أهميتها من دخول العمليات المعرفة، لأن الفروقات الكبيرة في العمليات الذهنية العادية لا تسبب التنافر، إلا أن تغير الفرق في هذه العمليات وتمثيلاتها وتبرير هذه الأفكار تعتبر من طرق اختزال التنافر وتقليل أهمية التمثيلات الماثلة في الذهن.

1. زيادة أهمية العناصر المعرفية المتوافقة لدى المفكر.
2. تغيير الاعتقاد أو الاتجاه ليكون أكثر تقارباً مع ما يقال من خلال نموذج الطاعة الموجهة (Induced complaience).

وهناك فرضيات تبين الطرق التي يمكن من خلالها تقليل التنافر بين المواقف والاتجاهات والإجراءات التي تظهر على صورة سلوكات ظاهرة.



فرضية العرض الاختياري

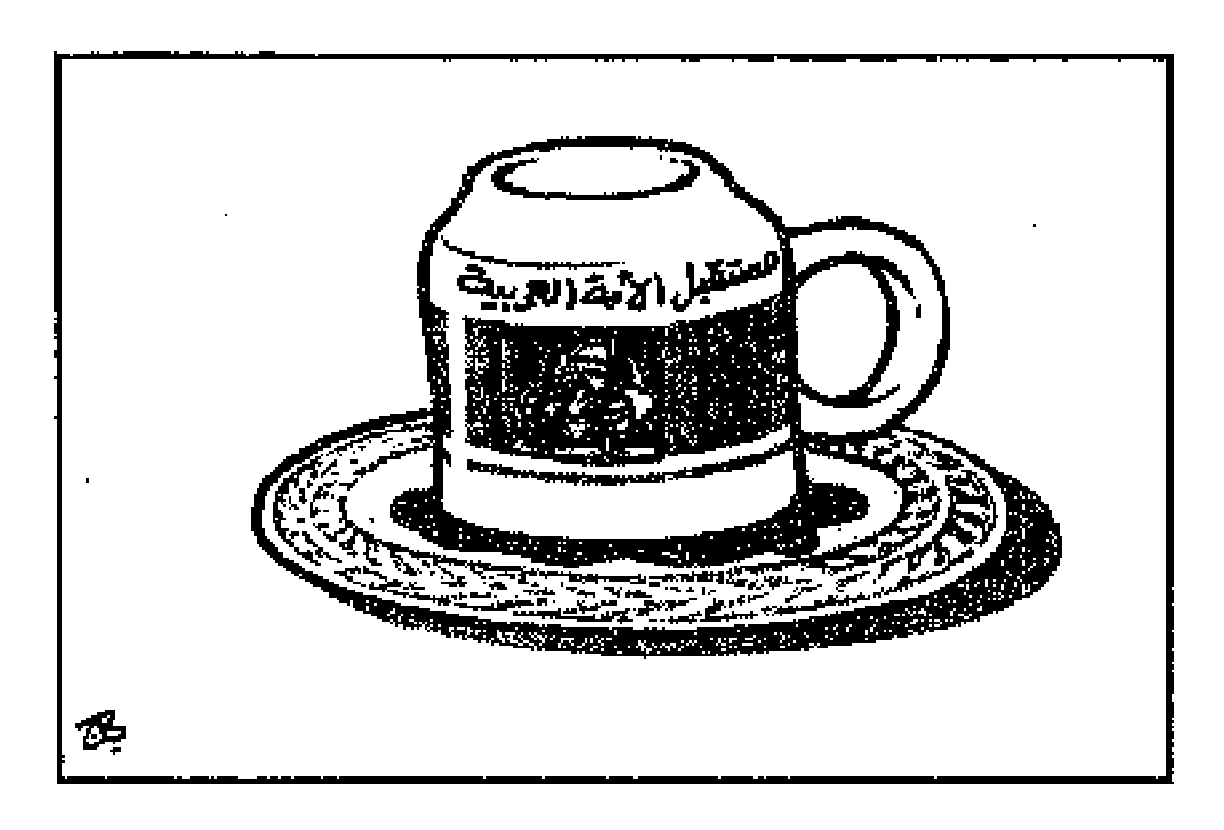
Selective Exposure

حيث يقوم المواطن باختيار المعلومات التي تتوافق مع اتجاهاته، وتجنب المعلومات المضادة لتلك الاتجاهات لأنها تزيد من التنافر لديه. (عبد العزيز، 2003)

وبذلك يشعر المواطن أنه موزع بين موجهات لم يخير فيها لأن ثقافة مجتمعه تفرضها عليه.



عوامل مؤثرة في أهمية التنافر المعرفي



إن المواطن العربي منذ ظهرت القومية العربية، ومنذ ظهور المحاولات التاريخية العربية في التاريخ الحديث، ما زال يعاني من حالة تنافر معرفي، ويزداد تعقيداً كلما ظهرت قرارات متناقضة، لذلك:

1. يزداد التنافر بزيادة درجة التناقض أو التعارض بين المكونات المعرفية الذهنية لدى المواطن العربي.
2. يزداد التنافر بزيادة عدد المكونات المعرفية المتناقضة في تفكير المواطن العربي.
3. يتناسب التنافر عكسياً مع عدد المكونات المعرفية المتسقة لدى المواطن العربي.

لذلك فإن المواطن العربي يدخل في حالات التناقض والاضطهاد الذهني وشعوره بقلة قيمة أفكاره، أو آرائه، أو اجتهاده، لأن ذلك يقوده إلى حالة الخيبة، والهزيمة، والوقوف على أطلال التاريخ العربي الذي ما زال يقف على حافة العالم فهو إما أن ينهار ويختفي بفعل يده، أو يقع دون أن يبقى له أي أثر كما يلاقي المواطن الذي خرجت رائحة جثته، والخلاص منه برميه في البحر من الطائرة بارتفاع 30 ألف متر.

التخلص الساذج من التنافر المعرفي



جولدستون دخل في حالة تنافر معرفي وسببها انحراف خلقي، وانحراف مبادئ وقيم، ومعاداة الواقع للوصول إلى حياة خالية من تهديد لقوة.

عندما يوجد عنصران معرفيان بعلاقة متنافرة، فإن التوتر وعدم الارتياح النفسي سوف يحرك جولدستون بتقليل أو اختزال التنافر لتحقيق الاتساق والتوافق، وإن قيمة التنافر المرتبطة لدى جولدستون مع العنصر المعرفي يمكن أن تختزل بطريقتين: يقوم جولدستون بإضافة مكون معرفي يتسق مع العناصر المعرفية الرئيسية من خلال تقديم مبررات وأسباب لعدم التوافق.

1. اختزال جولدستون لأهمية واحد أو اثنين من العناصر المعرفية في العلاقة المتنافرة.
2. تغيير أحد العناصر المعرفية المتنافرة، ويفضل جولدستون تغيير العنصر المعرفي الأسهل تغييره مع الأخذ بالاعتبار التغيير التام لهذا العنصر بهدف تقليل التنافر، والعناصر المعرفية الأقل مقاومة تتغير بسرعة أكبر من العناصر المعرفية الأكثر مقاومة للتغيير، والمقاومة للتغيير تعتمد على استجابات العناصر المعرفية للحقيقة وعلى الحد الذي تتفق فيه العناصر المعرفية مع العناصر الأخرى.

وهكذا فشل جولدستون في معالجة حالته الذهنية المتنافرة وسيبقى ذلك مدعاة لأن يشعر بوخز الضمير حتى نهاية حياته وشعوره بالعجز لاتخاذ القرار المناسب.

حادثة التنافر المعرفية



كلٌ يستمع إلى هواه، ولكنهما في سياق واحد، اختلفا وما زالا يلحان للوصول إلى حالة توافق، لذلك فإن التنافر المعرفي يحدث بعد أن يتم الاختيار، وتصبح النتيجة واضحة أمام أي منهما، ولا يحدث أثناء عملية اتخاذ القرار، وقد أشار بيرم Berhm بأن الناس بعد اختيارهم أحد بديلين يطورون أفكاراً إيجابية حول الخيار الذي لم يتم اختياره، وأفكاراً سلبية حول الخيار الذي تم تبنيه، وكلا الخيارين يسببان أفكاراً متنافرة.

إن ضعف نظرية التنافر يظهر بسبب عدم تنبؤ النظرية بظهور التنافر، إلا أن فيستنجر (Festinger) قام بتحديد أربعة مواقف يظهر فيها التنافر:

1. عدم التوافق المنطقي.
2. العادات ضمن ثقافة ما مثل انتهاك سلوكات تلائم الثقافة.
3. عدم التوافق بين العناصر المعرفية لدى الفرد وبين المعارف المنجزة أو المقام بها.
4. تأثير الخبرة السابقة بشكل يعارض الخبرة في موقف ملائم.

وفي كثير من الأحيان يكون من الصعب تحديد وجود حالة التنافر، وتظهر في حالة السابقة حالة التنافر المنطقي، واستخدام عادات سابقة، متأثرين بخبراتهم السابقة في موقف لم يتم توقعه قبل حدوثه لغياب بعض المعلومات والخبرات.

هذه الشخصية تعاني من تنافر معرفي أو صراع



إن فهم هذه الشخصية يتطلب معرفة لبعض الآراء التي تحملها، أو القرارات التي صنعتها تجاه قضية، أو محنة، أو عملية اختيار تتطلب منها عملا ذهنيا سريعا.

إن الصراع يحدث قبل اتخاذ القرار، والتنافر يأتي بعد اتخاذ القرار، حيث إنها بعد أن قامت بحل الصراع باتخاذ القرار شعرت بعوامل سلبية حول البديل الذي تم اختياره وعوامل إيجابية حول البديل الذي لم يتم اختياره، وعندها تعمل على حل هذا التنافر من خلال البحث عن معلومات متحيزة تجعل القرار أكثر إقناعاً.

إذن يتضح من هذا السيناريو المعرفي أن هذه السيدة لم تكن موضوعية في كثير من القرارات بهدف الوصول إلى حالة تتوافق فيها مع نفسها، ولكن في هذه الحالة يترتب عليها حالة تأجيل حل التنافر المعرفي، وتضعها جانباً، ولكنها ستعاود الظهور مرة أخرى في مناسبات محاسبة ذهنية للوصول إلى حالة توافق مع ذاتها.

فرضيات التنافر المعرفي



لقد بلور فيستنجر مجموعة من الفرضيات لتوضيح نظريته وهي:

1. الإنسان بالفطرة يحاول تجنب التنافر.
2. يميل بنو الإنسان إلى المحافظة على علاقات التوافق في معتقداتهم، اتجاهاتهم، آرائهم، وسلوكاتهم.
3. العناصر المعرفية لدى الفرد قد تكون منسجمة أو متنافرة أو لا صلة بينها.
4. وجود التنافر يعتبر من ناحية نفسية غير مريح ويدفع الشخص لاختزاله لتحقيق الاتساق المعرفي.
5. العناصر المعرفية تعتبر استجابة للحقيقة، والحقيقة تسبب ضغطاً على الشخص باتجاه إحضار عناصر معرفية تناسب الحقيقة.
6. تغيير الاتجاه لأحد البدائل لإنهاء التنافر.
7. التنافر بعد اتخاذ القرار يخلق الحاجة للطمأنينة.
8. التنافر يخلق عدم اتساق بين مفهوم الذات والسلوك.
9. الآثار الملاحظة للتنافر تكون نتيجة للشعور الشخصي بالمسؤولية عن النواتج.
10. ترد آثار التنافر إلى التصرف بطريقة تهدد الحاسة الأخلاقية وكمال الذات للفرد.

وترد قيمة هذه الفرضيات في أنها تعمل موجهات لفهم السلوك الإنساني المعرفي في مواقف حياتية، واتخاذ القرارات، والخلاص من الأزمات المتسببة عن تعارض الأفكار والاتجاهات، ومواجهة ما يخالف رغبة الفرد الظاهرة والطلبة كذلك في حالات إقامة علاقات، أو اختيار تخصصات دراسات أكاديمية أو مهنية، ومن هنا تظهر أهمية اجتهاد ليون فيستنجر في نظريته.



ليون فيستنجر صاحب فكرة التنافر المعرفي



يفترض فيستنجر (Festinger) أن الإنسان لم يخير في الوقوف أمام قرارات تضطره الى السعي الذهني الحثيث للوصول إلى حالة اتفاق معرفي.

وقد كانت إنجازات فيستنجر ذات قيمة مهمة جداً، إذ استطاع تفسير مواقف الأفراد في كل قضية يتناقضون فيها مع أفكارهم، واتجاهاتهم، واستعداداتهم، وقراراتهم، إلى داخل العمليات الذهنية لهؤلاء الأفراد لزيادة توضيحها بهدف فهمها وجعلها أكثر فاعلية في تفعيل هذه العمليات للوصول إلى قرارات تساعد على التكيف، وترد هؤلاء الأفراد أسوياء متوافقين مع أنفسهم ومجتمعهم وأدوارهم الحياتية.

ولقد نبه فيستنجر لهذه القضية التي تبدأ تلح للوصول إلى حالة التخلص من التنافر وتعمل على الدافع المعرفي والسعي الملح المستمر في تطوير العمليات، والاستزادة للمعارف الحقيقية الموضوعية لتصحيح مسار تفكير الفرد تجاه القضية.

لقد سعى فيستنجر لكي يعمق إنسانية الإنسان ودوره في مجتمعه من خلال الأهداف التي يخطط لتحقيقها، وتنظيم مستقبل آمن، وإزالة المعوقات التي قد تتحول إلى إحباطات ثم إلى بلادة ثم في النهاية إلى جمود وعناد معرفي.

وإن دفع فيستنجر للوصول إلى حالة التيقن والتخلص من حالة الشك أو عدم التأكد، وإن لذلك قيمة إنسانية معرفية حياتية وكذلك الأمر بالنسبة للطلبة والباحثين والتربويين.

المتنافر المعرفي يتبنى مسؤولية تعديل معلوماته وخبراته ليطابق الحقيقة الموضوعية



تحليل الفرضية:

إن المتنافر المعرفي لديه إحساس معرفي ذهني بأن لديه مسؤولية، وإن هذه المسؤولية تجعله يعود لمدخلاته التي ضبطت عمليات تفكيره، ونواتجها، للوقوف أمام الحقيقة، وإعادة التفكير فيها، وجمع معارف وتفعيل خبرات معرفية مناسبة تساعده للوصول إلى حالة توافق معرفي.

وإذا لم يصل إلى حالة التوافق المعرفي التي تشكل الهدف، فإنه يضطر لأن يؤجل البت في ذلك واتخاذ القرار المناسب، وقد يستمر ويأخذ وقتاً أطول للوصول إلى حالة النضج، وإذا عجز عن اتخاذ القرار المناسب، فإن حالة الضيق تستمر في ضغطها لضبط عملياته المعرفية، وحين يفشل في ذلك تستمر صراعاته وتنافراته ويؤجل عمليات حلها.

وفي كل مرة يسعى للوصول إلى حل التنافرات ويفشل، فإن الأداء الموضوعي يتطلب منه الاستزادة من الخبرات التي قد يشعر أنه فشل في الحصول عليها، وتبقى الحالة هكذا حتى يصل إلى مستوى حل التنافرات للوصول إلى حالة الراحة والقناعة والقبول المعرفي.

وهذا ما يحدث لمواطن حيفا في ذكرى النكبة وتذكره في كل ذكرى بأنه لاجئ.



التنافر المعرفي والاتفاق



المتنافران والمتفقان معرفياً متسقان معاً، وتربطهما علاقة ولكنهما يحافظان على مراكزهما النسبية المعرفية

مثال: قضية الحرية

المتنافر

1. الحرية تتطلب تنشئة تربوية في أسرة آمنة وهذه تكاد تكون منعدمة لأنها تتطلب من الوالدين الإعداد ودراسة مساقات ومواد تأهيل وهذا غير متوفر.
2. الحرية تتطلب توفير عدة بدائل وخيارات، وهذه يصعب توفيرها، لأن الموارد محدودة، والخيارات قليلة في العالم الثالث.

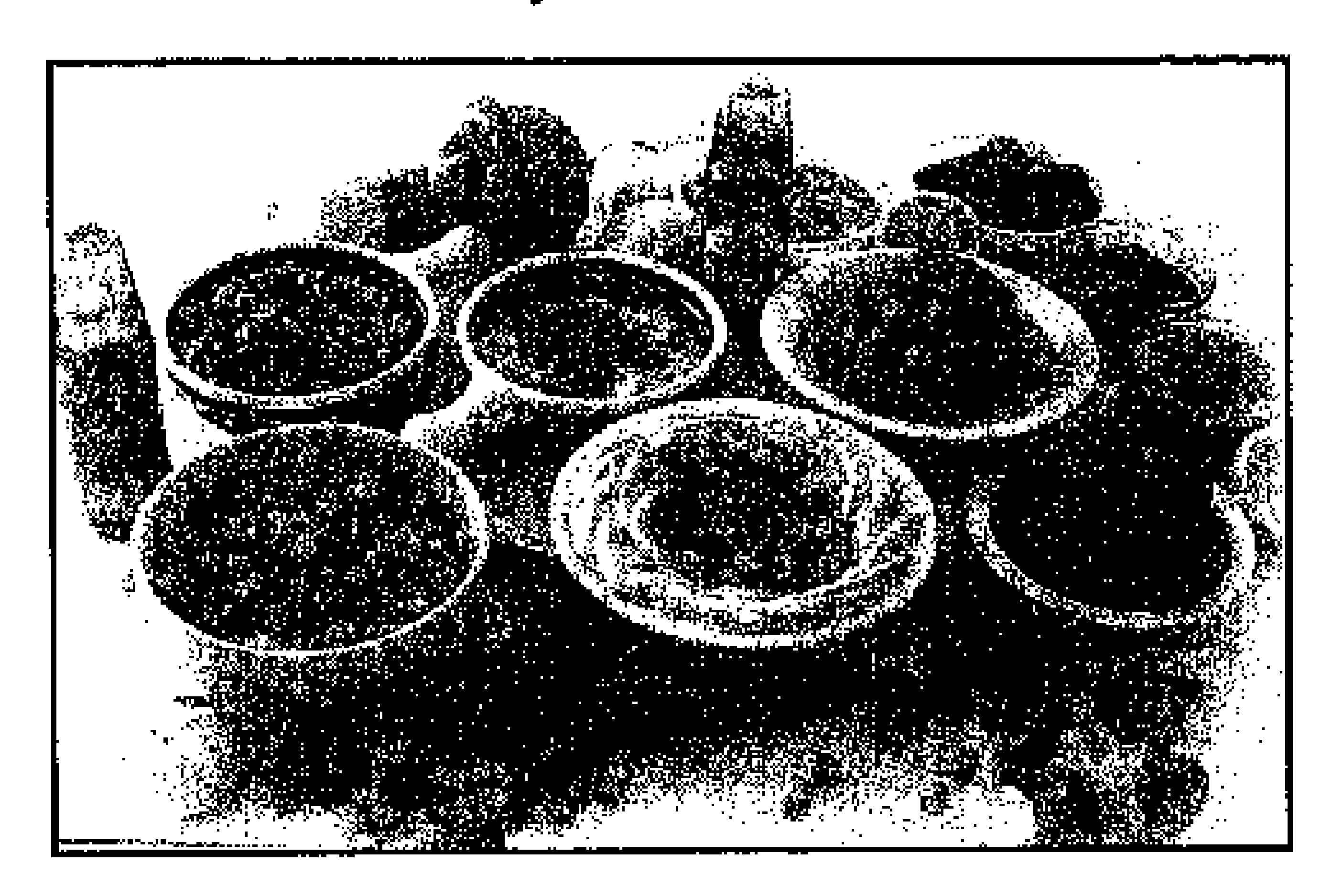
المتنافر

1. إن جزءاً من الحرية يكفي لاستمرار الحياة بعد تلبية متطلبات الحياة الأساسية من مثل الطعام والشراب وهي متوفرة.
2. إن ثقافة المجتمع في العالم الثالث تنشأ أبناءها على القناعة والرضى بالمقسوم، ولا تتطلع إلى ما في أيدي الناس حتى تبقى غنياً وبعيداً عن ألسنة الناس ونقدهم.



التنافر واختزال عنصر

يميل المتنافر معرفياً إلى اختزال عنصر أو عنصرين من المكونات المعرفية الأسهل اختزالهما للوصول إلى حالة القبول والاتفاق المعرفي.



يذهب هذا الافتراض إلى أن الإنسان حتى يقبل أن هذه الفرضية وجبة فطور إلى أن يحذف بعض العناصر التي يراها مشوهة لفكرة الفطور التي اعتاد عليها، والتي أصبح يراها كأنها مدعاة ثقفة مجتمعه، أما أن يتضمن الفطور سبعة صحون أساسية فهذا يتعارض مع فكرته إلا إذا كان ضمن سياق لا يريد أن يظهر أنه مختلف.

لكنه في الواقع المعرفي يغمض عينيه على هذا التعدد، ويبدأ بحذف بعض الصحون ليرى أن الفطور قد يكون حمصا وفولا فقط وإما أن يكون حمصا وفولا ومسبحة وقدسية ومنومة وفتة، فإن هذا يقلل لديه قبول فكرة الفطور، وحلها للوصول إلى حالة الاتفاق المعرفي تأخذ حالة عدم التحدث عن ذلك، أو إنكار هذا العدد الكبير، أو أن يتعامل مع صحنين أثناء تناول الطعام مع المجموعة.

تنافر إبراهيم جابر معرفياً في توقعات العام (2000)

إبراهيم جابر إبراهيم

ماذا سيحدث العام 2000؟!

في المدرسة الإعدادية كانت تمر على معلمينا، مثل كل الناس، ساعات ضجر، فيملؤونها ببعض الطرائق والاجتهادات، واستعراض عضلاتهم المعرفية واللغوية، أما بعضهم فكان يحلو له أن يتباهى بمخيلته وقدرته على التوقع، وكان العام 2000 مخبئاً في الغيب، كرقم له رهبة وهيبة، وسنة بعيدة لدرجة أن البعض ما كان يتوقع أن يعيش حتى يبلغها، فكان المعلم يشطح في خياله، ويتوقع ما شاء، جازماً به، ومغرقاً في شرح تفاصيله!

وهذا يذكرني بقصة حاكم جائر من عصور الجهل طلب من علماء عصره واحداً يُعلم حماره القراءة والكتابة، وكلما تقدم عالم للمهمة الجليلة وفشل كان يقطع رأسه، لكن عالماً منهم اهتدى إلى حيلة بارعة للحفاظ على حياته، فقال للحاكم أنا أتعهد بأن يصير حمارك أبلغ مني عِلماً، بشرط أن تمنحني لذلك عشرين سنة كاملة لا تنقص يوماً!

وحين استغرب الناس من شرطه وهل سيعلم الحمار فعلاً في عشرين سنة؟ ضحك وقال: أنا والحاكم بلغنا من العمر عمراً طويلاً، وفي هذه العشرين سنة سيموت الحاكم أو أموت أنا أو يموت الحمار!

وهكذا كان معلم مدرستي يؤلف قصصاً مثيرة عما سيحدث في العام 2000، لأنه ما كان يتوقع أن أحداً سيبلغ تلك السنة، وسيبحث عنه ويراجعه في توقعاته التي لم تحدث!

أتذكر هذه القصة كلما جلست مع أصدقاء نتأمل فيما وصله العالم من تطورات واختراعات ما كانت لتخطر ببال أحد، ونتساءل ما الذي يفكر به أهل الجهة الأخرى من العالم الآن؟!



ما الذي تبقى من فانتازيا يمكن إنتاجها بعد ذلك؟
ونكتشف أننا لسنا قادرين حتى على تخيل ما يمكن أن يحدث، ولسنا قادرين حتى على تقديم اقتراحات لذلك العالم لينفذها لنا!
نحن مجرد متلقين فقط...
وحتى حين نتلقى هذه الاختراعات ترفق لنا معا طريقة استعمالها في كُتيبات بلغة مبسطة تليق بنا!
لأن أستاذ اللغة الإنجليزية بلحيته الحمراء الطويلة لم يجد وقتاً لتعليمنا (لغة الكفار) كما يجب، وكان مشغولاً بعبقرية خفيات المطبخ!!

- إن القصص التي كانت تحاك حول العالم سنة (2000) بعضها كان غريباً لا يستند إلى أساس وبعضها كان معقولاً إذ أصبح في عام 2011 ممكناً.
- تنافر تعلم الحمار القراءة والكتابة، يستطيع إبراهم جابر إبراهيم أن يتحدث عن أنه رأى حماراً تعلم القراءة والكتابة ولكنه لم يتمه من التعلم وأن معلمه ما زال مستمراً في تأدية المهمة حتى يقنع الحاكم بأنه وفي لعهده في تعليمه القراءة والكتابة.
- وقد كانت عناصر التآمر محددة في قصته بالآتي:
  - عمر الحمار.
  - عمر الحاكم.
  - عمر المعلم.
  - مدة التعليم.
  - مظاهر التعلم التي لم يتفق فيها على تعلم الحمار.
- وفي النهاية يحل هذا التنافر بافتراض أن الحمار يمكن أن يريد تغيير الجو حتى يمارس فعل التعلم ويظهر عليه أثر التعليم من مثل إرساله إلى دولة معادية يحظر عليه الذهاب إليها.

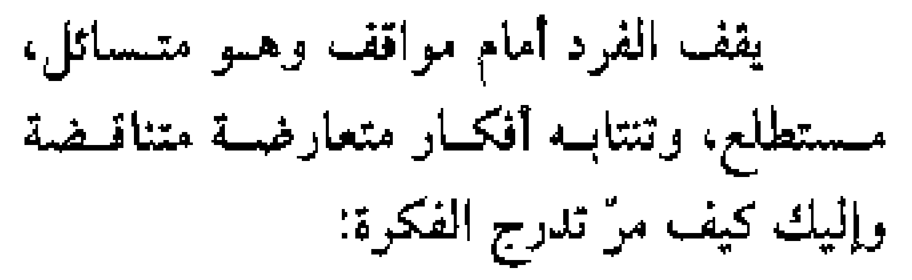


نتنافر معرفياً بهدف الاستطلاع والتحقق من ذلك

تحليل الفرضية:



يقف الفرد أمام مواقف وهو متسائل، مستطلع، وتنتابه أفكار متعارضة متناقضة وإليك كيف مرّ تدرج الفكرة:



1. إنكار فكرة أن تتحدث فتاة في الموبايل علناً.
2. ما المهم الذي يضطر هذه الفتاة لأن تجاهر بالاتصال بالموبايل علناً.
3. لو كانت أهداف هذه الفتاة بريئة لتحدثت أمام أسرتها.
4. ما الذي تريد معرفته، فقد خرجت من منزل الأسرة ومعها المصروف، وتعرف المكان الذي تريد الوصول إليه.

هذه أفكار متنافرة تسيطر على عقل المشاهد، مع أن القضية لا تهمه وفي العادة يمتلك أي فرد حساس إلى درجة من حب الاستطلاع بهدف فهم ما الذي يدور حوله، وبذلك يصبح الاستطلاع دافعاً معرفياً ذاتياً داخلياً، ويقوم بإجراءات للوصول إلى حالة الاتفاق المتضمنة أن فكرة الاتصال واستعمال الموبايل هي حرية شخصية.

التنافر المعرفي ترويض معرفي أيضاً



حينما ترى حصاناً شموصاً قبل التدريب، تنتابك أفكار متنافرة كالآتي:

- هذا متوحش.
- هذا كاسر.
- هذا بري لا يمكن ترويضه.

والمشاهد يقول أنا لا أصدق إلا ما أرى، وما أرى يوحي إليّ بأن الحصان متوحش ومؤذيا، كيف يمكن أن يصبح مطبعاً آمناً للآخرين.

هذه الأفكار هي التي تراود فردا يعتمد على الملاحظة وعلى أدوات حسه ويثق بها، ولا يقبل أن يغير رأيه أو اتجاهاته في معتقد أو فكرة طورها بنفسه.

بهذه الطريقة فهمنا التنافر المعرفي، وإن دافع هذا المبتدئ في معرفة ترويض الخيل هو أن يصل إلى معلومات حول الترويض، وأساليبه وإجراءاته، وملاحظة الخبرة وحال الحصان قبل الترويض وبعده.

ولا بد أن يلمس نتائج هذه الخبرة، ويطور مبادئ معرفية يروض فيها ذهنه وينتقل من الجمود الذهني أو الأفكار، أو الجهل في أساليب ومعنى الترويض ليصل إلى خلاصة معرفية يطور فيها الكارا ويتقبل فكرة الترويض، ويكون بذلك قد مر بمراحل ترويض الفكرة الجامدة لتصبح فكرة إيجابية متقبلة للفكرة وتصبح خبرة إيجابية قابلة للنقل.

التنافر المعرفي استجابة

العناصر المعرفية تعتبر استجابة للحقيقة، والحقيقة تسبب ضغطاً على الشخص، باتجاه استحضار عناصر معرفية ذهنية تناسب الحقيقة.



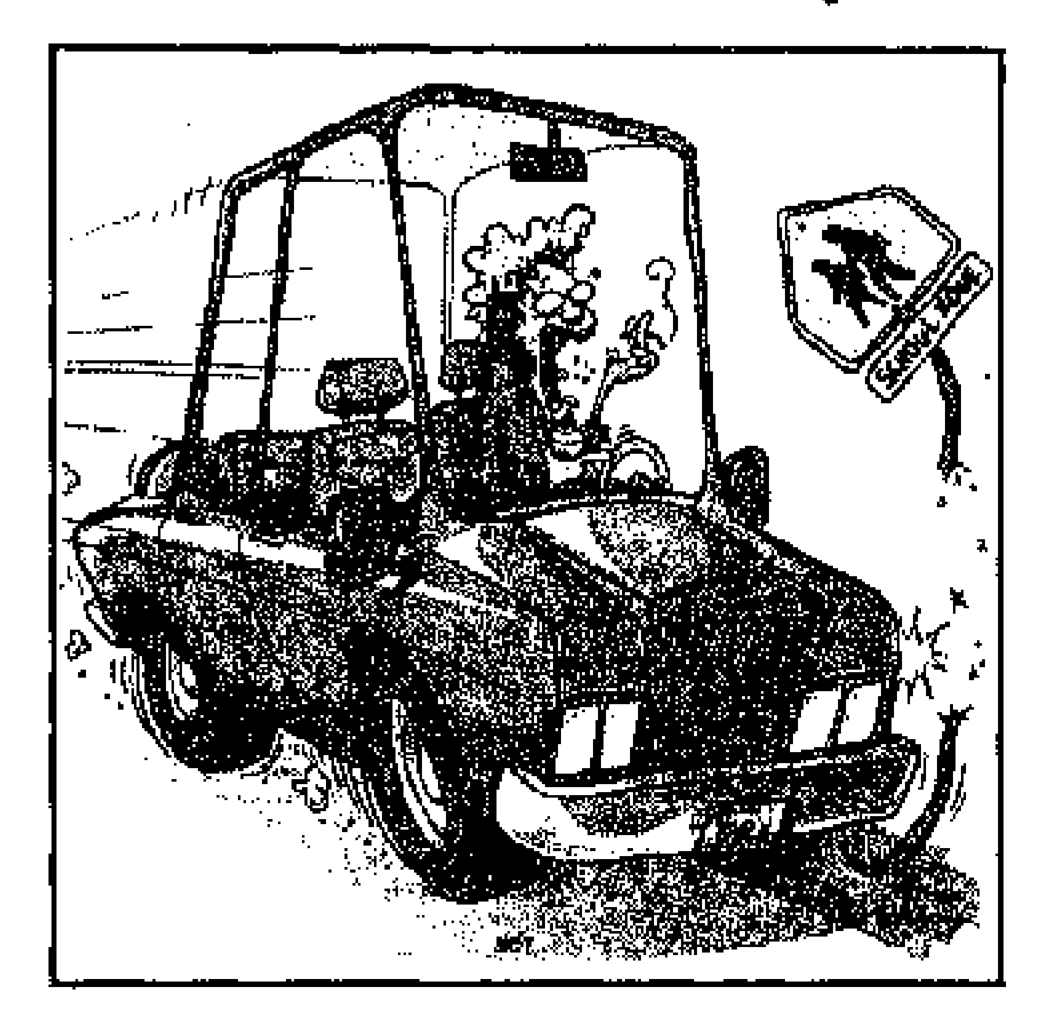
تحليل الافتراض:

1. إن ما يتم استحضاره من معرفة في الموقف هي استجابة حقيقية للموقف.
2. الحقيقة تصبح عبئاً معرفياً تضغط على الفرد وتجعله لا يستطيع ضبط نفسه.
3. إن الاستجابة التي يخرجها يراها الفرد أنها تتآلف مع الخبرات والمعرفة الحقيقية التي توجد لديه.
4. الغضب استجابة للحقيقة، وإن ما يظهر يتنافر مع ما تعتقد به هذه السيدة.
5. لم تستطع هذه السيدة أن تضبط انفعالاتها تجاه ما تعرفه عن حقيقة المخالفة والانتهاك التي قام بها هذا الفرد الماثل أمامها.



التنافر المعرفي والاتجاه

تغيير الاتجاه النفسي نحو منبه ما هو أحد التغيرات للتخلص من التنافر



هذا الافتراض يقوم على الآتي:

1. حتى تقبل شيء ما لديك اتجاه سلبي فإنك تقوم بمعالجته بعد رفضه.
2. إن توفر المعلومات الحاسمة تجاه شيء قد يجعلك تفكر فيما تكره أو تحب.

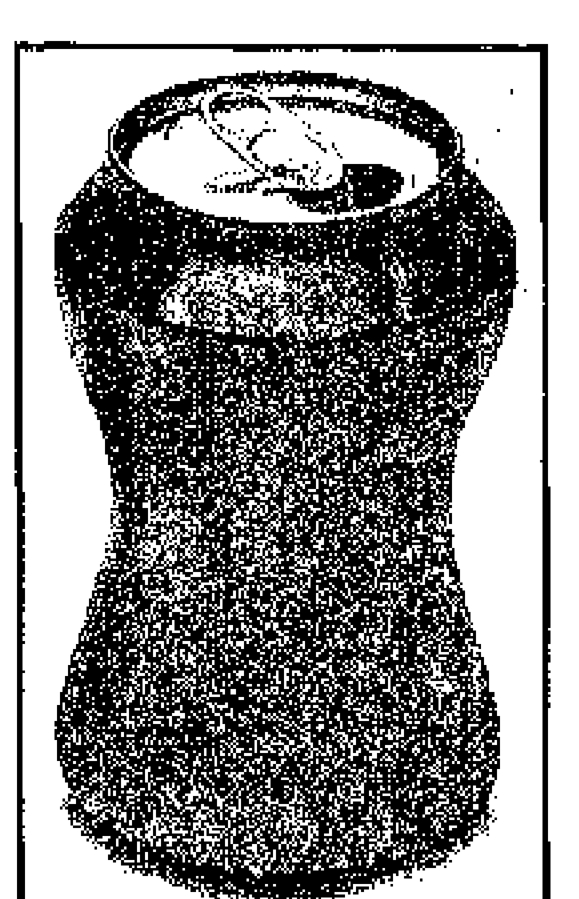
وفي هذه الحالة:

إننا أمام امرأة تقود سيارة، كسرت إشارة طريق طلاب مدرسة، وأنها خرجت على الرصيف، فما الذي يطلب إلينا تغييره حتى نحل التناقض المعرفي الذي يذهب إلى أن السرعة، أو التحدث بالموبايل أو تناول مشروبات يوقعك في حادث؟ علينا أن نقوم بمعرفة آداب قيادة السيارة، وتركيز الانتباه، وتجنب فرضية آلية السواقة.

التنافر المعرفي والغموض

يرد التنافر المعرفي إلى غموض الموقف أو تشوهه في إدراك الفرد

تحليل الافتراض:



يصبح التنافر المعرفي قائماً حينما يكون الفرد أمام منبه لا يستطيع تعريفه، وإذا قام بتعريفه فإنه يقوم بتشويهه حسب ما يوجد لديه من خبرات، وتزداد هذه الحالة حينما يصل إلى تغذية راجعة أو معلومات أن ما يعرفه يناقض ما يجده.

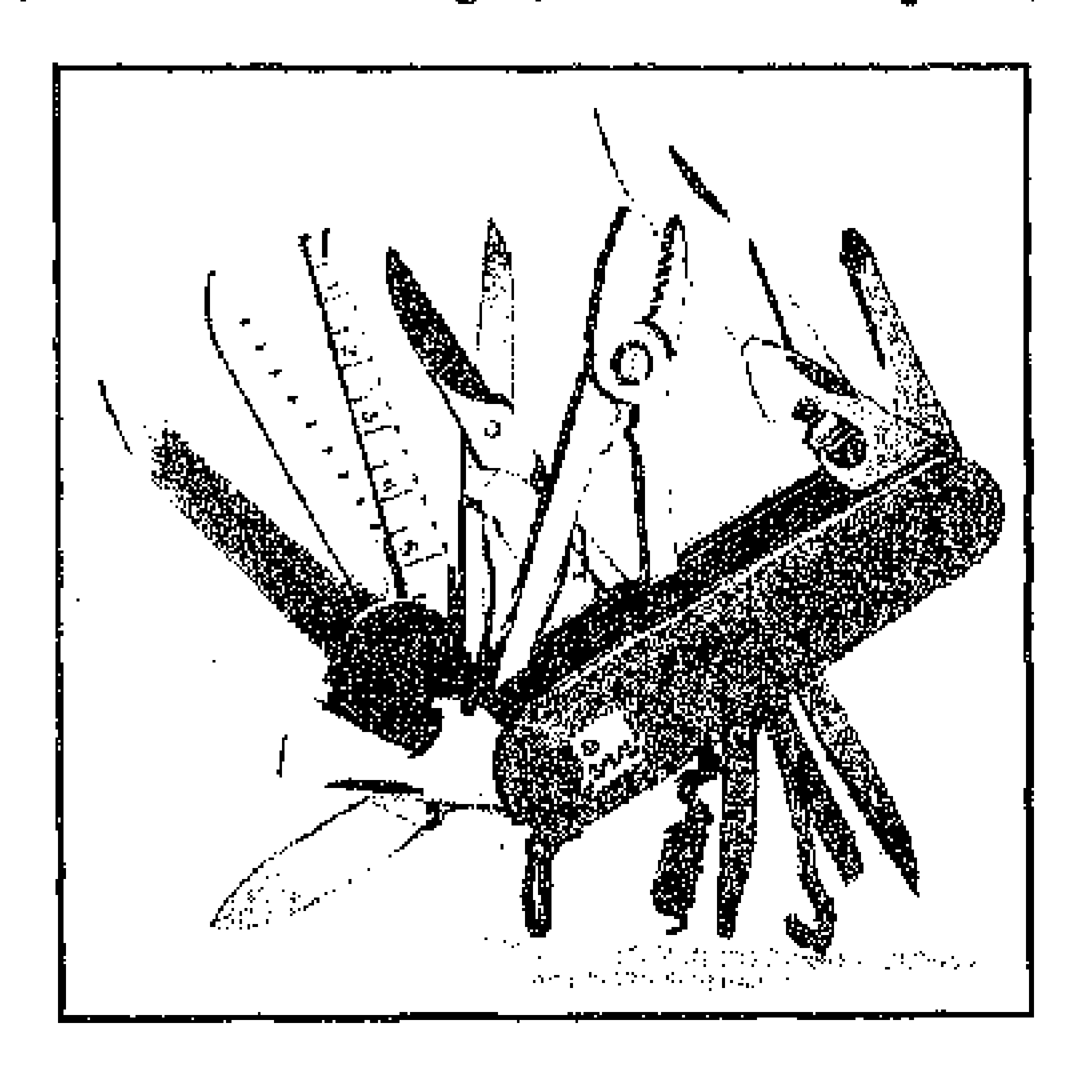
نحن أمام علبة فارغة، لدى من يتعامل مع هذه المواد يفترض أن هذه علبة كولا، أو عصير، فقد أدرك أن شكلها شكل العلبة، لكن لا يوجد أي مؤشر يوضح ما بداخلها.

أنا لا أشرب الكوكا كولا، أو البيبسي كولا، لذلك أميل إلى إزاحتها عن بصري ولا أريد التعامل معها، ولكن التفاعل مع العلبة، أو تقليبها، أو شم الرائحة لما يوجد بها، قد تكون رائحة شاي أخضر بارد، أو يانسون، أو زهورات، ولكن ميل المؤمن بنظرية التنافر المعرفي يرفض في البداية، وفي كل مرة يصادف هذه العلبة، إلى أن تتوفر لديه المعرفة، وخصائص المشروب داخلها حتى تصبح الاتجاهات في البداية محايدة، ثم يبدأ التعامل معها بصورة متغيرة أو معدلة، وتدخل إلى إدراكاتنا على أن هذه العلبة قد تكون أي مشروب غير الكوكا كولا أو البيبسي كولا.



ما بعد التنافر المعرفي

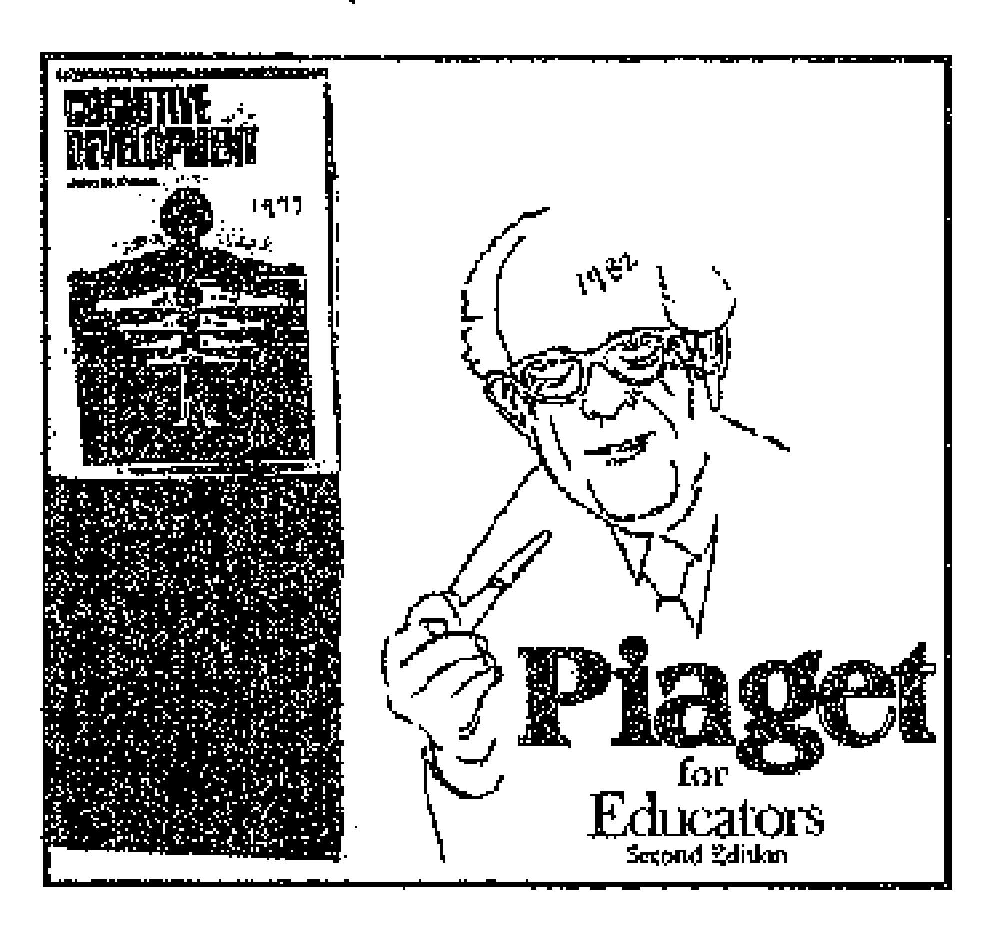
التنافر المعرفي بعد اتخاذ القرار يوصل إلى حالة الطمأنينة والراحة



لاحظ هذه المتعددة البدائل التي يقف أمامها كبار السن الإنجليز، إذ كان كل رجل مسن إنجليزي يحمل مثل هذه الأداة، كما كان الجيش الإنجليزي يزود هذه الأداة لكل جندي، لأنه يستخدمها استخدامات كثيرة، تأملها ستجد أنها (15) في أداة.

إن تسميتك للأداة يتحقق بعد قرارك في استعمالها، فإذا قمت بتقشير برتقالة فتسميها سكينة، وإذا قمت بفك برغي فتسميها مفكا، إذن ترهن تسميتها بالوظيفة التي تستخدمها فيها، ولو تم استخدامها كأداة اعتداء ينكر من يحملها ويراها أنها لا تقوم بهذه الوظيفة إطلاقاً، وأن دليل استعمالها (Manual) لم يتضمن ذلك، فالقرار لمستخدمها كي يسميها.

التنافر المعرفي تضخيم وتصغير



إن دفع الفرد للإيمان والاعتقاد بمعتقد أو فكرة تخالف ما يؤمن به يجعله ينكر تلك المعلومات ويكبر المعلومات السائدة لما يؤمن به.

هذه الفرضية حالة بياجيه يدخن البايب (الغليون) ويحمله دائماً معه، وحينما تتم مناقشته في نتائج التدخين، وإن تدخين الغليون أشد ضرراً على الرئتين من تدخين السجاير.

ولو أدرت نقاشاً طويلاً معه سيقول لك ألا تشتم رائحته الزاكية، خذلك رشفة، وهذا يعني أنه لا يغير أبنيته المعرفية، وأفكاره، ومعتقداته تجاه التدخين، وبذلك ينكر أية معلومات تتعارض أو تتنافر مع ما لديه من مخزون.

توفي بياجيه ولم يتخلص من حالة التنافر المعرفي وحتى لو دخل في نقاش طويل في هذا الموضوع فسوف لا يسعى إلى التخلص من حالة التنافر المعرفي.

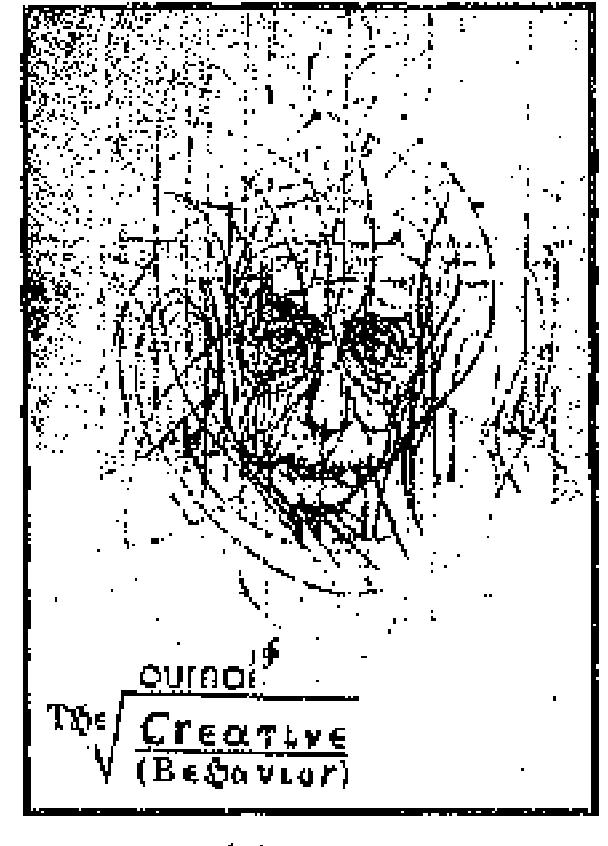
في حالة بياجيه لم يشعر بحالة التنافر المعرفي لذلك لم يسع أثناء حياته للتخلص منها للوصول إلى حالة الاتفاق المعرفي.

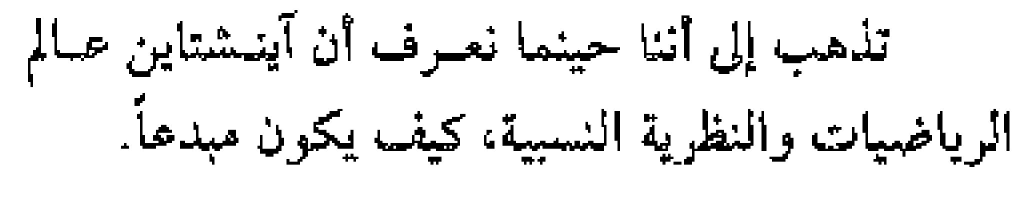


الأفكار تعيق غيرها

ما يوجد لدى الفرد من معرفة تعيق تبني الأفكار المخالفة لديه

الفرضية:

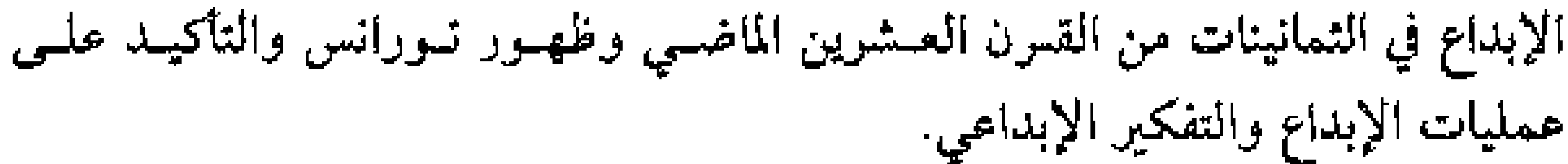




تذهب إلى أننا حينما نعرف أن آينشتاين عالم الرياضيات والنظرية النسبية، كيف يكون مبدعاً.

وأن ذلك يتعارض مع الافتراض العام أن الإبداع يتطلب حدا متوسطا من الذكاء، وأن ذا الدرجة العالية من الذكاء ليس بالضرورة أن يكون مبدعاً، وأن المبدع ليس بالضرورة أن يمتلك درجة عالية من الذكاء.

وهذا يجعل المفكر التفكير في قضية ذكاء آينشتاين، ولم يفكر في هذا حتى قبل ظهور نظريات



الإبداع في الثمانينات من القرن العشرين الماضي وظهور تورانس والتأكيد على عمليات الإبداع والتفكير الإبداعي.

لذلك حينما أقوم بالتفكير في آينشتاين أراه عالماً يتعامل مع الأرقام، والأرقام جامدة باردة، لذلك تنتابني مشاعر الضيق والتبرم حينما أفكر أن عمله الذهني المتقدم ودورات ذهنه الهائلة في السرعة ترد إلى درجة الإبداع العالية لدى آينشتاين.

البدائل والتنافر المعرفي

تغيير الاتجاه هو أحد البدائل لأنها حالة التنافر المعرفي



مضمون هذه الفرضية:

إن سلوك الفرد تجاه حالة التنافر هو تغيير الاتجاهات تجاه ذلك الشيء، وتبني البدائل المناسبة للوصول إلى حالة الاتفاق المعرفي.

وهنا تتبنى جلالة الملكة فرضية أن التعليم الحالي لا ينمي العقول لذلك ذهبت وتبنت فرضية تنمية عقول المستقبل للوصول إلى حالة تعليم مستقبلي، وقد كانت هذه قضية مؤرقة وتسعى لشيوعها في المدارس الأردنية.

وقد توصلت جلالة الملكة لهذه الحالة لشعورها بأن المدرسة الأردنية التقليدية تتبنى وظيفة التعليم والتلقين وإلغاء عقل المستقبل المفكر، وشيوع التفكير في كل فقرات التعلم، وشيوع التعلم بدلاً من التعليم.

التنافر المعرفي حالة نفسية

التنافر يشكل حالة معرفية نفسية غير مريحة تدفع الفرد للتخلص منها للوصول إلى حالة الاتفاق



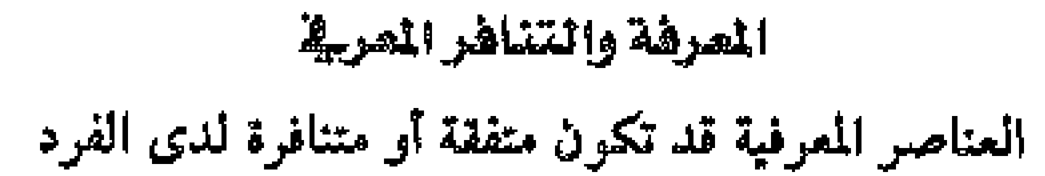
هذه الفرضية تتضمن:

1. التنافر المعرفي حالة نفسية.
2. عدم الراحة.
3. الفرد يصبح مدفوعاً للتخلص من التنافر.
4. الفرد يجتهد للخلاص من التنافر للوصول إلى الاتفاق.

انظر إلى هذا الرجل الذي قام بتغطية دماغه لإنكاره لما يدور حوله، كل من حوله حزينون فمنهم من يبكي، ومنهم يحزن ويبكي بداخله ولا يلاحظ عليه ذلك.

هذا الرجل ينكر الحالة التي لا يرتاح لها وهو لا يعرف سبب اختفاء الرجل الذي حزن عليه، فهو مضطرب إزاء ذلك، هل يبكي عليه؟ أم يترحم عليه؟ أم يتأمل حالاته؟ ثم يترتب على ذلك حالته النفسية فيستجيب إما بالبكاء، أو الإنكار، ومخالفة مشاعره وذاته، إنه لم يمت ويستحضر حالات وجوده وحركاته وحياته.

وجد هذا الرجل الحل في التعامل مع التنافر المعرفي بإنكار ذهنه، واعتباره قد توقف، أو يتمنى ليمتلك القدرة على استحضاره، وطالما الصندوق قد غلى دماغه فهو لم يجد الطريق للخلاص من حالة التنافر المعرفي.



المعرفة والتنافر المعرفي

العناصر المعرفية قد تكون متفقة أو متنافرة لدى الفرد



انظر إلى هذا الشاب أمام لوحة العدة والمفاتيح، فهو يراها متفقة، إذ يتذكر اتفاقها في علاقتها الأصغر ثم الأكبر، وهكذا بالنسبة لمفاتيح البراغي فإنها تبدأ بالأصغر ثم بالأكبر.

نلاحظ أن هذا الشاب يقوم بعملية تنظيم مصفوفة المفاتيح على اللوحة كل يوم بهدف الوصول إلى حالة الاتفاق، لأن وضع مفتاح في غير مكانه قد يخل إدراكه، وإذا ضاع عدد من المفاتيح فإنها تجعله يجتهد لإيجادها.

وهكذا تتحقق الفرضية فالعناصر المعرفية ومكوناتها تتفق معاً أو تختلف ويقع الفرد أو المتعلم بينهما.

المتنافر معرفياً لديه مطالب



نظراً للمعاناة التي يمر بها المتناقض معرفياً، والشعور بالضيق والتوتر وسعيه نحو التوافق مع نفسه والآخرين فإن مطالبه تتحدد بالآتي:

1. فهم الاتجاهات المنافسة.
2. تقليل الاتجاهات المتعارضة.
3. الآراء التي تزوده تبعة القرار.
4. خبرة ومعرفة كافية لصنع القرار المناسب.
5. توافق منطقي بين الأدلة والمعرفة المتوفرة لديه.
6. عادات سوية وليست قهرية تدعو إلى الاطمئنان.
7. مفهوم ذات إيجابي.
8. دافعية متوسطة لحل الصراع للوصول إلى حالة توازن.
9. قدرة على الاستجابة.
10. مكافآت مناسبة تدفعه للشعور بالراحة والخلاص من حالات التوتر والضيق التي تخلصه من حالة اتخاذ القرار غير المناسب.

التنافر المعرفي شعور بالتأخر



هذا موظف يرى نفسه أنه مهم في مؤسسته لكنه يعاني مشاعر خفية لديه بالتأخر عن مواعيده دائماً، وحينما يصل إلى الموعد يصل مرهقاً، تعباً، متضايقاً.

مع أنه متأكد أن ساعته دقيقة، وأن لديه القدرة على تقدير المسافة مشياً وبالسيارة، وتبقى تنتابه مشاعر أن الاجتماع سيتم إذا لم يحضر، لكن يقول في نفسه لكني أنا الذي لدي المعلومات والبيانات المهمة التي تشكل محور الاجتماع.

وتوصله هذه الحالة من التناقض إلى الشعور بعدم الثقة، وفقدان ثقة الآخرين، وسيطرة مشاعر تآمر الآخرين عليه، مع أنه ليس لديه أي دليل على ذلك.



التنافر المعرفي حالة دافعية

فرد غريب على هذه الشخصيات، يقف بعيداً عنهم، ولكنهم يتقدمون إليه، فيجد نفسه وسطهم، وفي هذه الحالة تنتابه حالة الضيق.

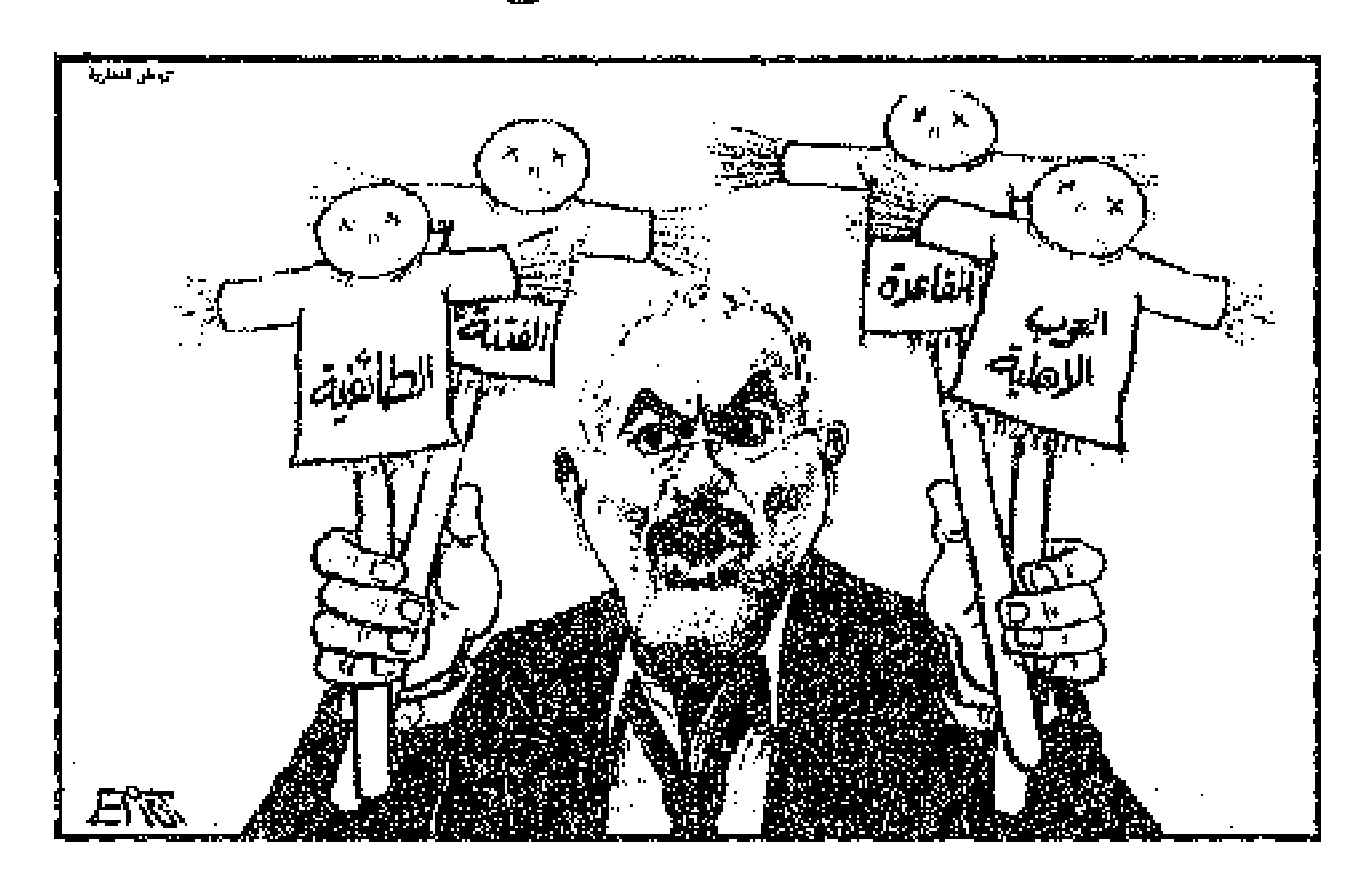


ومظاهر هذه الحالة، الاستغراب، الدهشة، الجهل، النظر حواليه، والنظر إلى نفسه، عيناه تحدقان بدون تركيز، لم ينتبه على شيء، لم يميز أحدا منهم.

وأهم ما كان يسيطر عليه أنه مدفوع لأن يعرف نفسه ضمن هذه المجموعة، وهو يعرف أشياء عامة عن نفسه، لكن ليست لديه خبرة كيف سيسلك، يتقدم، يتأخر، يسلم، يسالم، يبتعد قليلاً، ثم يعيد النظر في كل مرة في مقوماته وخصائصه الذاتية، ويقارنها بالأفراد المحيطين به لعله يصل إلى جواب، ولكن في كل مرة يتمعن المجموعة يخسر جزءاً من أمنه واتزانه، ويزداد لديه دافع التوازن والتخلص من حالة الراحة، والسبب في ذلك أنه ليست لديه معرفة، ولا يستطيع تحديد إطار عام هذه المجموعة وكيف اجتمعت وظهرت من هذا السياق، وكيف ظهر أفرادها بهذه الحالة.



التنافر المعرفي يتعارض مع الحقائق



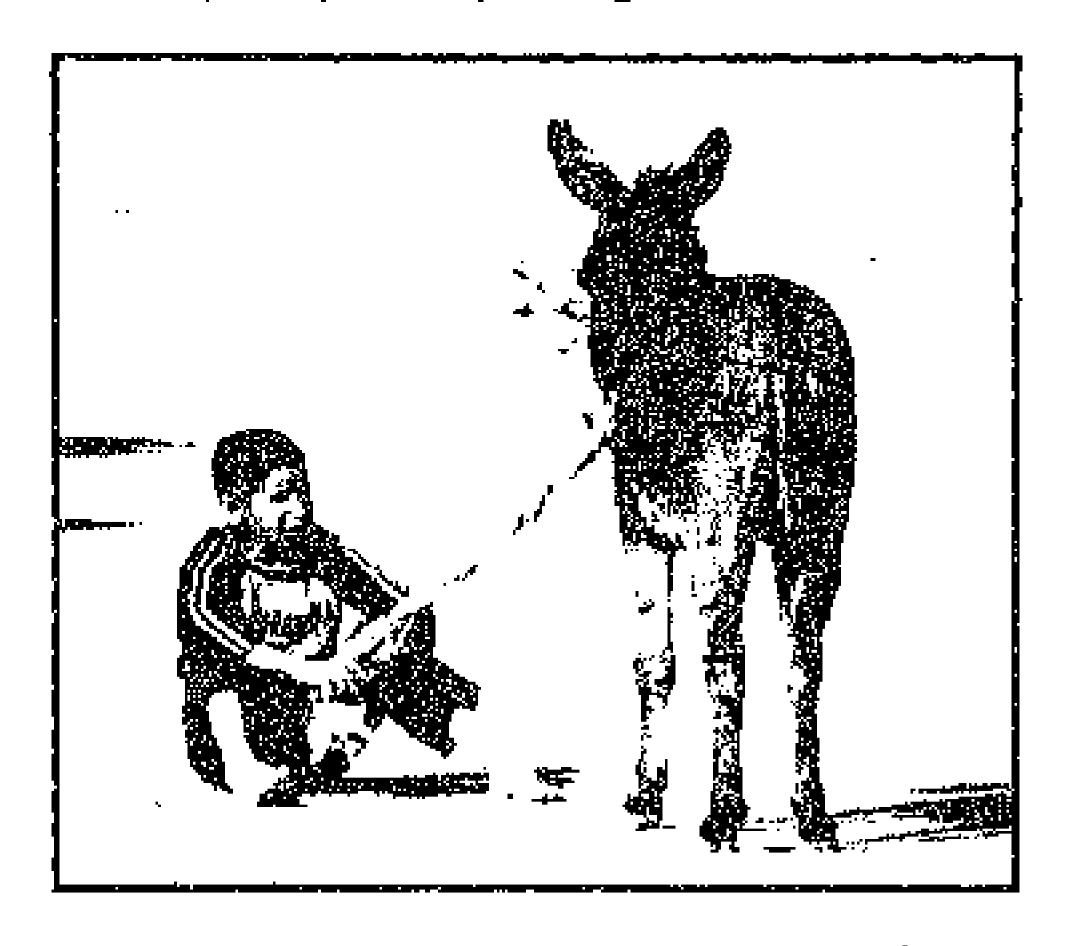
إن اقناع الفرد بأسباب غير الأسباب التي تقف وراء أحداث مهمة اعتقد بها، وعاش عليها تجعله يدخل في عملية التنافر المعرفي ولكن المشكلة في التنافر المعرفي هل هي اقتناع بأسباب تبدو لك معقولة وهي خرافية بمن لديه أدوات اختبار، وبيانات وحقائق عكس الآراء المقدمة، إن هذا الإقناع يصعب إحداثه.

لذلك مهما قدم صاحب السلطة من وعود، ومكافآت بعد إنجاز المهمة، يصعب تصديقه، لأن الأسباب التي قدمها كاذبة، ومزيفة، ومجانبة للحقيقة.

وهكذا حصل في الشعوب التي تعاني من الظلم المعرفي والفقر والأفكار والهامشية، مهما قدمت لهم من أدلة، لأن الدليل الوحيد الصحيح يذوب ويتلاشى حسب نظرية التنافر المعرفي مع الأدلة الكاذبة المفتعلة.



علاقة الطفل والحمار متنافرة معرفياً



يدور حوار دائماً بين الحمار الصابر والطفل، هذا الحوار فيه رفض لاستعباد الحمار من طفل، والفرق بينهما فرق في العمر، ويفكر الطفل كالآتي:

- مهما كان عمر الطفل، فإنه يستطيع ضبط الحمار وتسييره.
- يتنافر الطفل معرفياً، من أن الحمار ينمو مع العمر وكأن عمره يقف في عمر معين، وهو سن طفولة.
- كيف يكبر الطفل ويبقى عمر الحمار ثابتاً دون نمو.
- التنافر المعرفي ينمو مع العمر، أي كلما نما الطفل كلما زادت درجات التنافر المعرفي، وزادت صعوبة عمليات الصراع المعرفي.

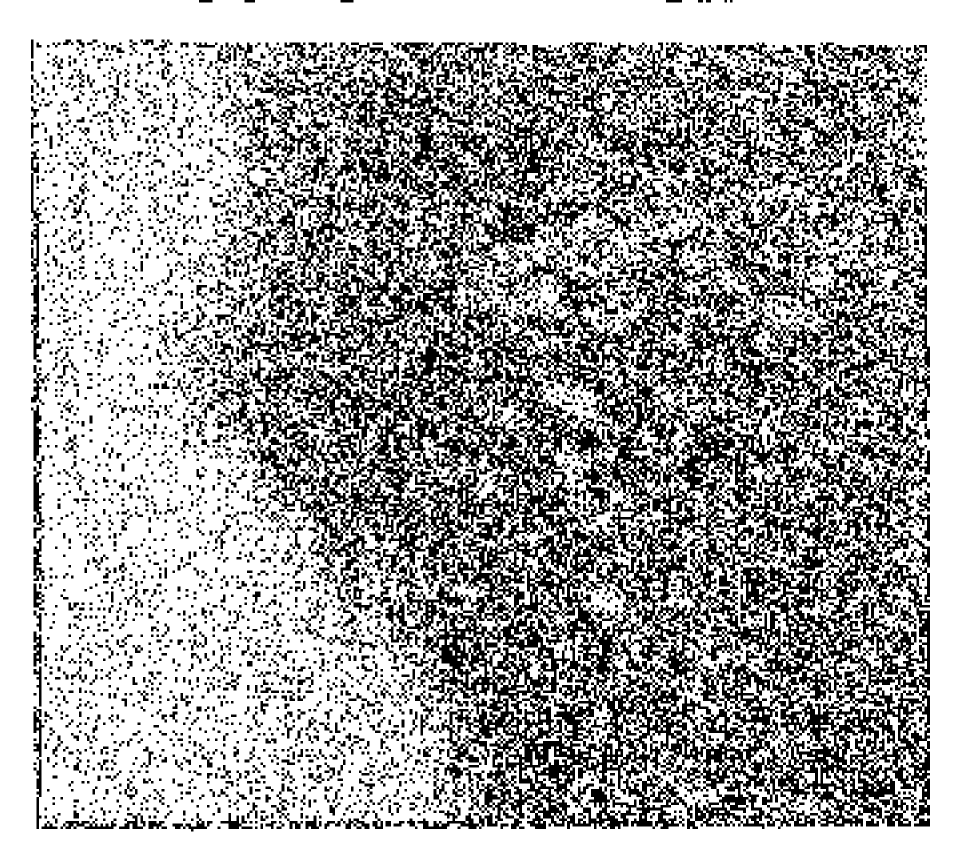
المواطن العدو متنافر معرفياً



يهود يعبرون عن دعمهم للسلام واقامة دولة فلسطينية - (ارشيفية)

التنافر المعرفي	التوافق المعرفي
• هؤلاء العرب يعيشون في أرضهم، ونراهم غرباء على الأرض وعلى الدولة...؟	• أعرف أن صاحب الأرض الأصيل لا يضحي بأرضه، لذلك لا يسهل خلعه.
• أقنعنا أهلنا أننا أصحاب الأرض، ونحن نتكلم لغات مختلفة متعددة، فكيف نكون شعبا واحدا!	• السكان الأصليون هم جذور الأرض لهم لغة واحدة، وذكريات واحدة ومصير مشترك واحد.
• الكونجرس الأمريكي يلح على دعم الباطل وهم يعرفون أن الإسرائيليين ليسوا سكان الوطن الحقيقي.	• حينما يصبح العرب السكان الأصليون أقوياء فإن الكونجرس الأمريكي سيكون أول من يعترف بحقهم، فالحق للقوي.

تكوين الكنافة متنافر معرفياً



مناسبات تقديم الكنافة النابلسية:

- في الأفراح والحفلات.
- في مناسبات النجاح.
- في مناسبات الجاهات.
- في المآتم على أرواح الأموات.

التنافر في مكونات الكنافة:

- سكر
- لوز
- سمن
- طحين
- أشياء مطحونة، وأشياء بدون طحين
- ساخنة
- حمراء اللون



التنافر المعرفي لدى بطل القصة

إن حاكماً أمر بتجويع 10 كلاب لكي تأكل كل مخطئ، ولسوء حظ أحد الوزراء أنه أخطأ بمسألة ما لا تستحق عقاباً أليماً، فأمر الحاكم برميه للكلاب، فقال له الوزير: أنا خدمتك 10 سنوات وتعمل بي هكذا؟ أرجو أن تمهلني 10 أيام فقط، فقال له الحاكم: لك ذلك.

ذهب الوزير إلى حارس الكلاب، وقال له: أريد أن أعتني بالكلاب فقط لمدة 10 أيام.

فقال له الحارس: وماذا تستفيد؟ فقال الوزير: سوف أخبرك بالأمر مستقبلاً، فقال الحارس: لك ذلك.

قام الوزير بالاعتناء بالكلاب وإطعامها وتغسيلها وتوفير جميع سبل الراحة لها، وبعد مرور 10 أيام جاء موعد تنفيذ الحكم بالوزير، وزج به الحاكم في القفص مع الكلاب، والحاكم وحاشيته ينظرون إلى الوزير، فاستغربوا من أن الكلاب جاءت إلى الوزير تداعبه وتنام تحت قدميه!

فقال الحاكم: ماذا فعلت بالكلاب؟

قال الوزير: خدمت هذه الكلاب 10 أيام فلم تنس خدمتي لها، أما أنت فقد خدمتك 10 سنوات، ونسيت كل ذلك بخطأ صغير!

طأطأ الحاكم رأسه خجلاً وأمر بالعفو عنه.

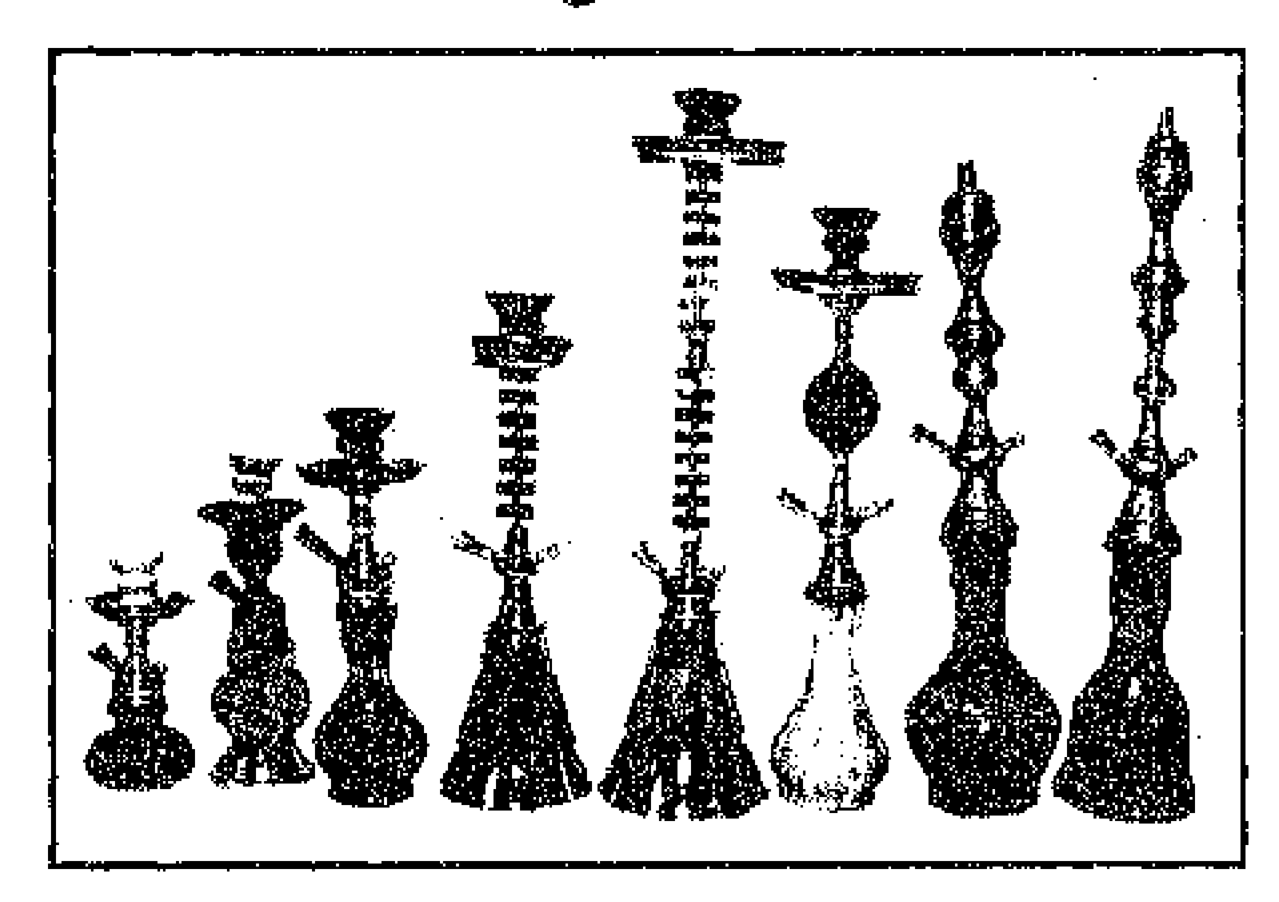


أفكار المخطئ	أفكار الكلاب
• خدمت مدة طويلة بولاء وطاعة.	• نحن لا نفهم إلا ما هو أمام عيوننا.
• أتوقع المكافأة من السيد.	• من يطعمنا هو حبيبنا وسيدنا.
• أعمل مع هذا السيد لأحصل على ثقته ومكافآته.	• كلما تعبت في إطعامنا كلما ارتحت في حياتك.
• أعمل مع السيد لكي يحميني.	• نحن نعمل مع من يطعمنا ويرضينا.

استنتاجات معرفية متنافرة:

- أجبر المخطئ على التفكير بسرعة واستبعاد شر السيد بفكرة.
- ليست كل الأفكار مفيدة، لكن الذهن يميل إلى توفير الأفكار المريحة لصاحبها.
- إن كرامة السيد تجعل من يعمل معه في حالة عدم ضمان المكافأة.
- سلوك السيد جعل سلوك المخطئ مرهونا بأفكار السيد، والمؤشر دلالة ما يظهر من أداء من كليهما.

التدخين ممتع وقاتل



التنافرات المعرفية

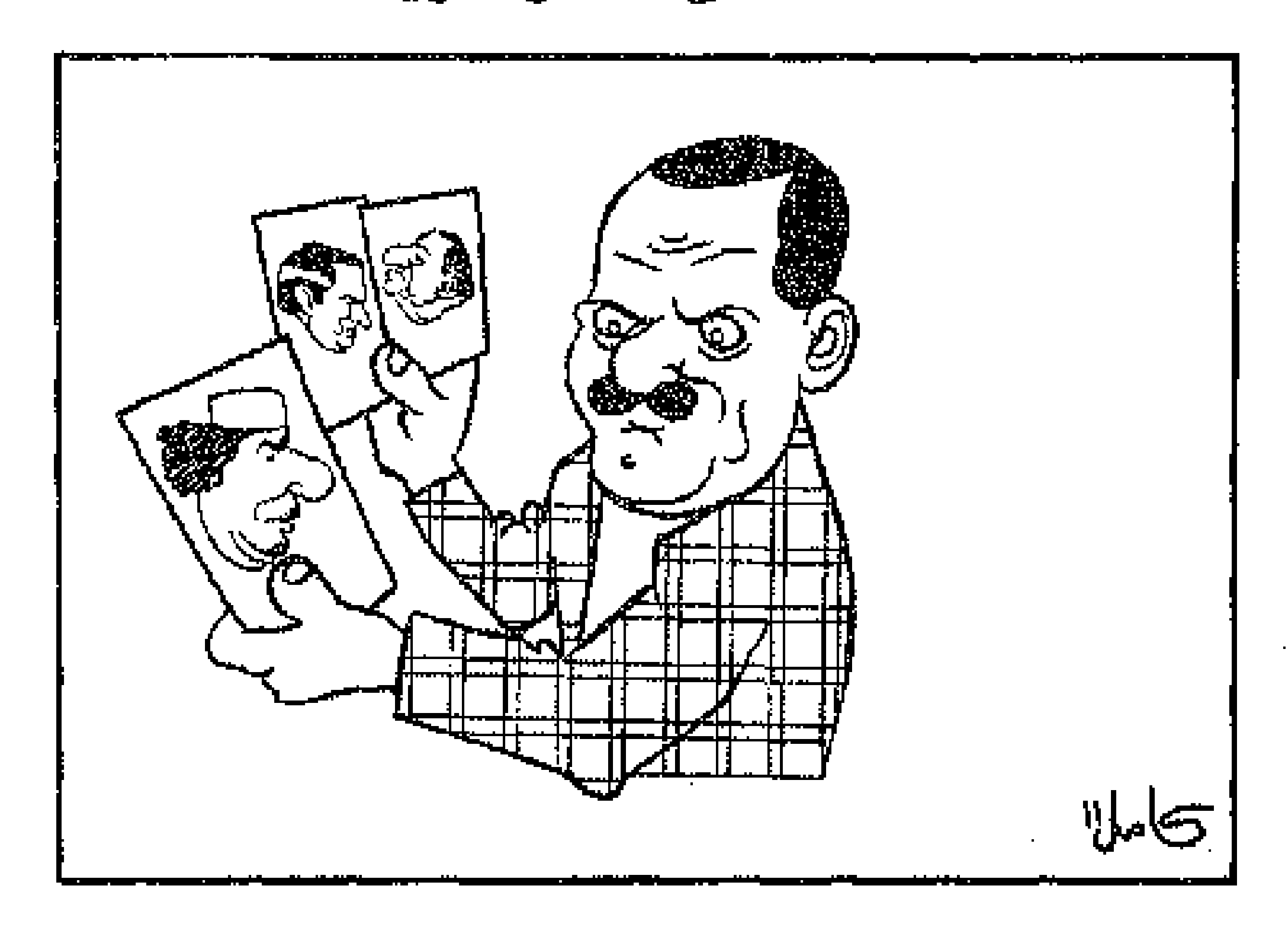
- التدخين سم قاتل.
- رشفة أرجيلة واحدة تساوي 50 سيجارة.
- التدخين ضد ممارسة الرئتين لوظيفتها الموضوعية.
- تدخين الأرجيلة ممتع جداً.
- لم أر مدخن أرجيلة مصابا بربو.
- الدخان ينقى بالماء.
- المصابون بالرئة من التدخين قليلون جداً من وجهة نظر الأطباء.

المقاومة المعرفية الانفعالية

- لا يستطيع المدخن العيش بدون تدخين.
- ما العلاقة بين التدخين والمرض.
- التدخين لإدخال السعادة والسرور.
- تدخين الأرجيلة تمارسه السيدات والرجال يعني أنه غير ضار.
- النساء بالذات لا يصبن بالربو لأن لديهن مقاومة كبيرة تجاه ذلك.
- التدخين يطيل العمر.
- المعرفة عن التدخين لا تحتاج إلى مناقشة.



شاهد على التنافر المعرفي



حينما يقوم خبير بالتنبؤ يمر أحياناً بحالات التنافر المعرفي، ويستند هذا الخبير على بعض ملامح قرأها في الواقع، ولكن هناك نسبة من عدم التأكد، وحالة عدم التأكد هي حالة من مؤثرات التنافر المعرفي، وقد يكون ذلك طبيعياً.

الخبير في الصورة خبير متنافر معرفياً لأنه يعاني من الترتيب، وكأنه يلعب ورقا على طاولة يحاسب فيها على خبرته بالنزول على الطاولة، ويكون بعدها ذلك هو الفائز، والذي يستطيع أن ينهي اللعبة، وقد يكون هذا المتنافر معرفياً متأكداً من أن أي من هذه الأوراق ساقطة، ولكن قد يخطئ في الترتيب.

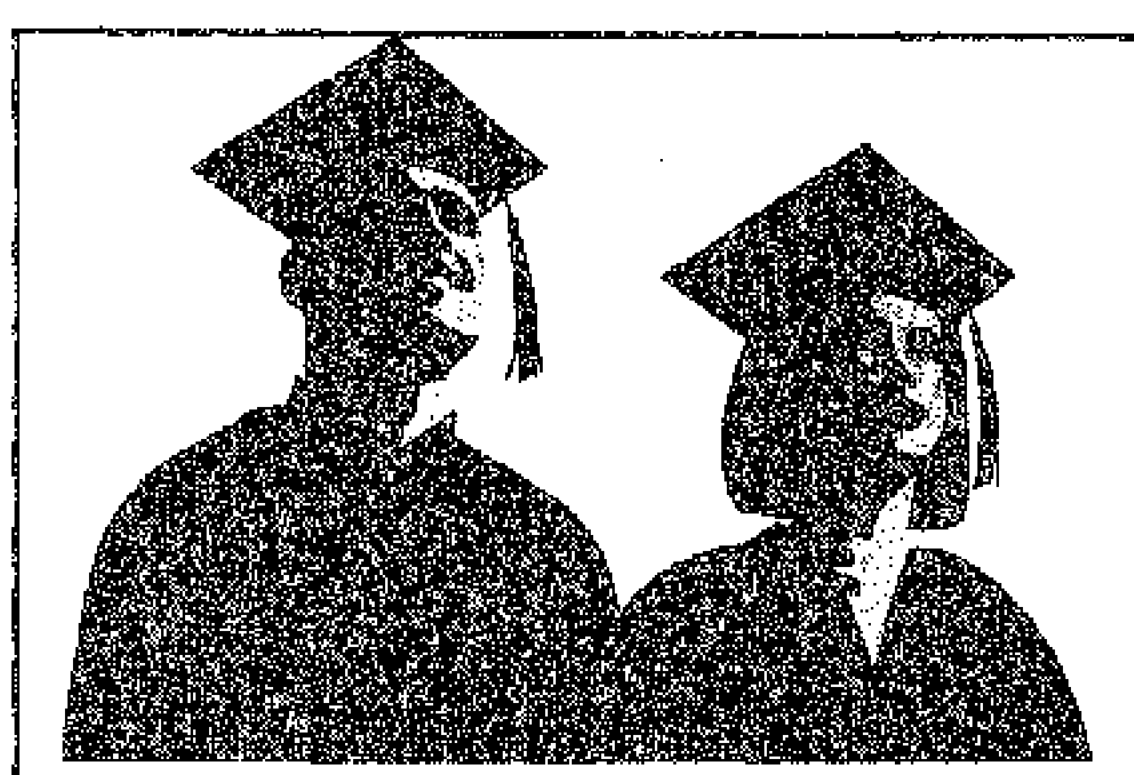
تقاوم التنافر المعرفي



حوار بين متنافرين معرفياً حول التدخين

هو متنافر معرفياً يقول	هي متنافرة معرفياً تقول
• التدخين ممتع.	• لكن له رائحة مزعجة.
• التدخين يجعل الشاب رجلاً.	• ما الرجولة في التدخين؟
• التدخين عادي.	• التدخين غير عادي.
• التدخين يجعلني أشتري صندوق الدخان بملء إرادتي.	• التدخين يسرق المال بدون مبررات منطقية.
• التدخين موروث من الأجداد وفيه أصالة.	• التدخين موروث ثقافي سيء.
• التدخين عمل ومتعة لا يعرفها إلا المدخنون.	• التدخين عمل من لا عمل له.
• حمدت ربي أني تعلمت التدخين.	• حمدت ربي أني لم أتعلم التدخين.

دور الجامعات يشجع التنافر المعرفي



د. البطيخي: اسباب اكاديمية ومالية وراء تدني مستوى التعليم العالي في الاردن

د. عربيات: دعم موازنة الجامعات يوزع حسب الاهواء

د. الشواقفة: الجامعات تعجز عن لعب دور تنوي وهي غارقة في الديون

أعراض التنافر	أعراض الاتفاق
• وجدت الجامعات لكي تنمي شخصيات الطلبة بصورة متكاملة. • تعرف الجامعات باسم رؤسائها وليس بأداء طلبتها. • الجامعة مكان لتصنيع المواطنين الواعين الملمين بخصائص مجتمعهم وثقافته. • الجامعة مكان تهذيب للمواطن لزيادة انتماءه لوطنه وغيرته عليه.	• تنمي الجامعات الطاعة لدى الطلبة، لأنهم يتجنبون سلطان المدرس. • الرئيس هو الذي يجعل للجامعة سمعة مشهورة. • حتى يعرف الطالب وطنه فهو بحاجة إلى معرفة كل عنصر في وطنه، وميزاته، وخصائصه وكيف تنتمي أو تحب وطنا لا تعرفه. • التهذيب معرفي وعاطفي.

المتنافر معرفياً يبقى كذلك مستمراً في التنافر

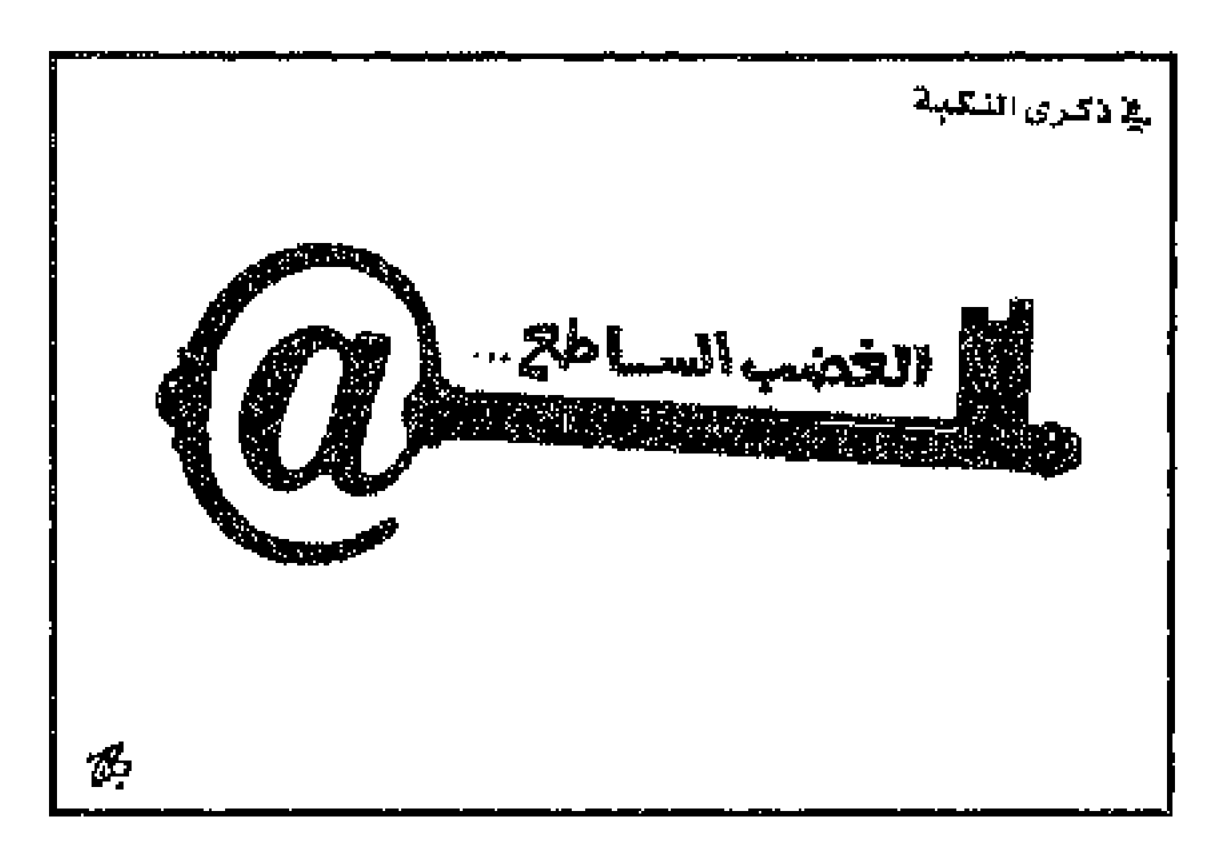


إن هذا المسن متنافر معرفياً في أن وطنه مغتصب، ويمتلكه آخرون لا يعرفونه، ولم يلعبوا بترابه، بدليل أنه يقدم حججا وأدلة منها المفتاح الحديدي الثقيل الذي يقرأه وكأنه وثيقة ملكية لا تفنى ولا تزول، وتبقى شاهداً ساطعاً على ملكية للأرض والزرع، ويشهرها أمام كل مستوطن، وفي كل مناسبة يراها منافية للحقيقة والمعلومات والذاكرة التي توجد لديه.

إن هذا المسن لا يمكن أن يصل إلى حالة الانسجام والتوافق المعرفي بدون استخدام هذا المفتاح لفتح باب داره التي تركها على أمل العودة إليها في يوم من الأيام.

لذلك لا يحل تنافره إلا بمثول الحقائق أو التي توصل إلى الحقيقة وهي عودة منزله وأرضه، وتحسس التراب ولثمه وشمه وبذلك قد يصل إلى حالة الاتفاق المعرفي.

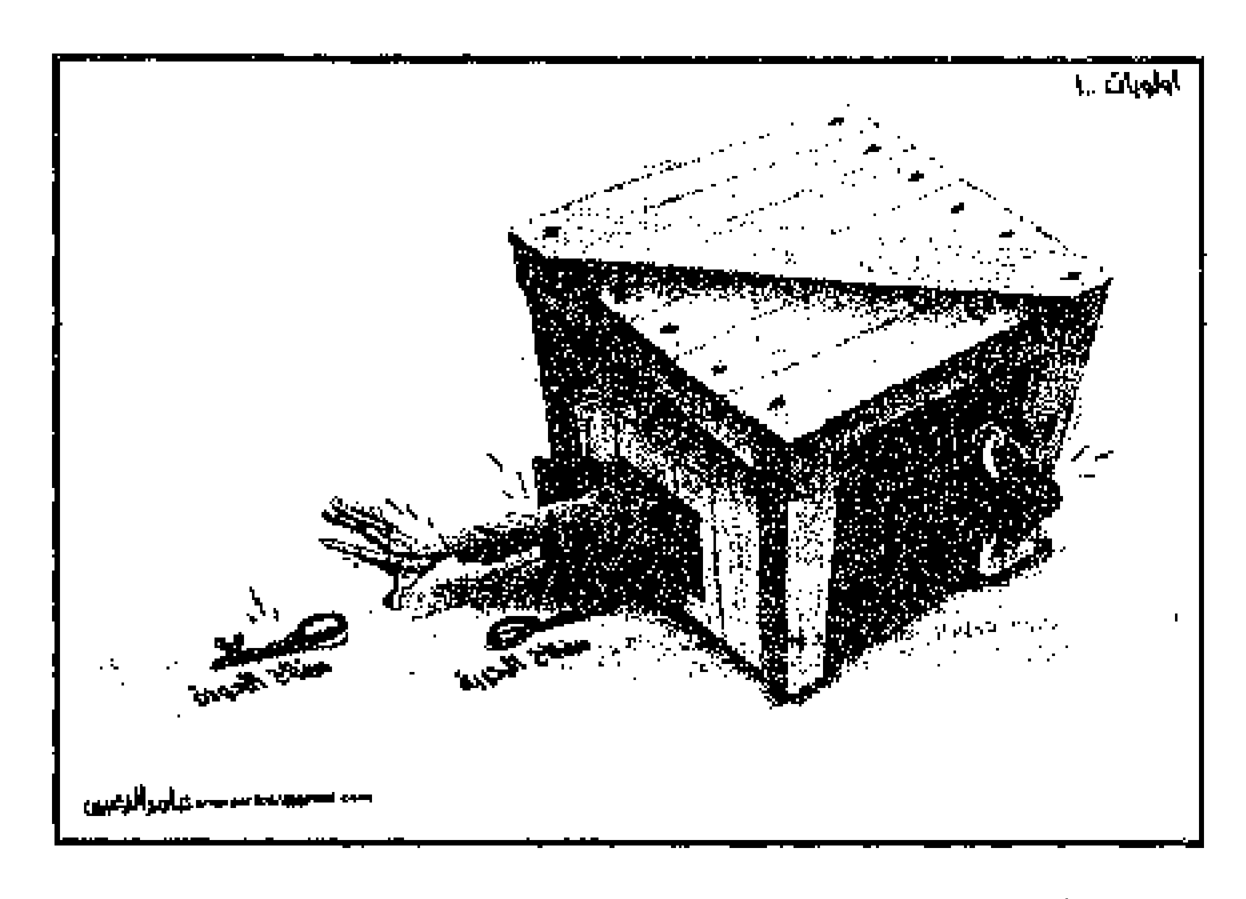
المتنافر معرفياً تعمق النكبة تنافره



الغضب الساطع آتٍ... أي غضب، المنكوب المتنافر معرفياً ينكر حقيقة أن من حق أي إنسان استخدام المفتاح الذي يحمله، وماذا يستطيع أن يفعل المتنافر المعرفي سوى الغضب الساطع.

المتنافر المعرفي حينما لا يجد حيلة لتوضيح ذاته أو تأكيدها فإنه يقوم بعمليات ذاتية من مثل الغضب الذاتي، أو السخط، أو التجنب، أو التجاهل، ولا يستطيع تغيير ما وصل إليه من حقائق تعارض المعلومات التي يمتلكها، وإنما يقوم بإزاحتها عن منطقة الوعي، والبحث، والتمحيص، والنقد، بحيث يستطيع أن يمضي بعض الوقت دون أفكار أو هروب.

أولويات المتنافر المعرفي



المتنافر معرفياً هنا هو ما أطلق عليه أحد أفراد الناس المبلولين (Wet People)، وهو مفهوم اصطلح على تسميته الصحافة في الأمريكية في الخمسينات من القرن العشرين الماضي أن من يقطع النهر هارباً هو إنسان مبلول، مع أن النهر هو نهر التطهير الذي باركه المسيح عليه السلام.

ما هي أولويات هذا الإنسان المبلول المتنافر معرفياً حسب نظرية فيستنجر؟

1. التجاهل والأفكار لحقيقة الحرية.
2. من يدخل صندوق السجن لا يخرج منه متوافقاً مع نفسه.
3. من صنع الصندوق تاريخ اشترك فيه بلفور، وعصابات القتل، وهذه الخطوط لا يمكن التفوق عليها أو سحب قوتها.
4. الحرية تناقض العودة، ومفتاح الحرية يناقض مفتاح العودة.
5. المهم أن يبقى القفل الذي يضمن استمرار بقاء الإنسان المبلول داخل الصندوق.

نتائج بحثية في التنافر المعرفي

في دراسة بعنوان "مقارنة التنافر المعرفي لـ 116 طفلا جانحا مع 215 طالب مدرسة ثانوية" أظهرت النتائج أن الأطفال الجانحين يظهرون تنافراً معرفياً أعلى من طلاب المدارس العاديين، وبعد أن تمت الدراسة قام الباحث في استخدام اختبار التنافر المعرفي المعد للدراسة والبحث في تحديد وتشخيص الأطفال الجانحين.

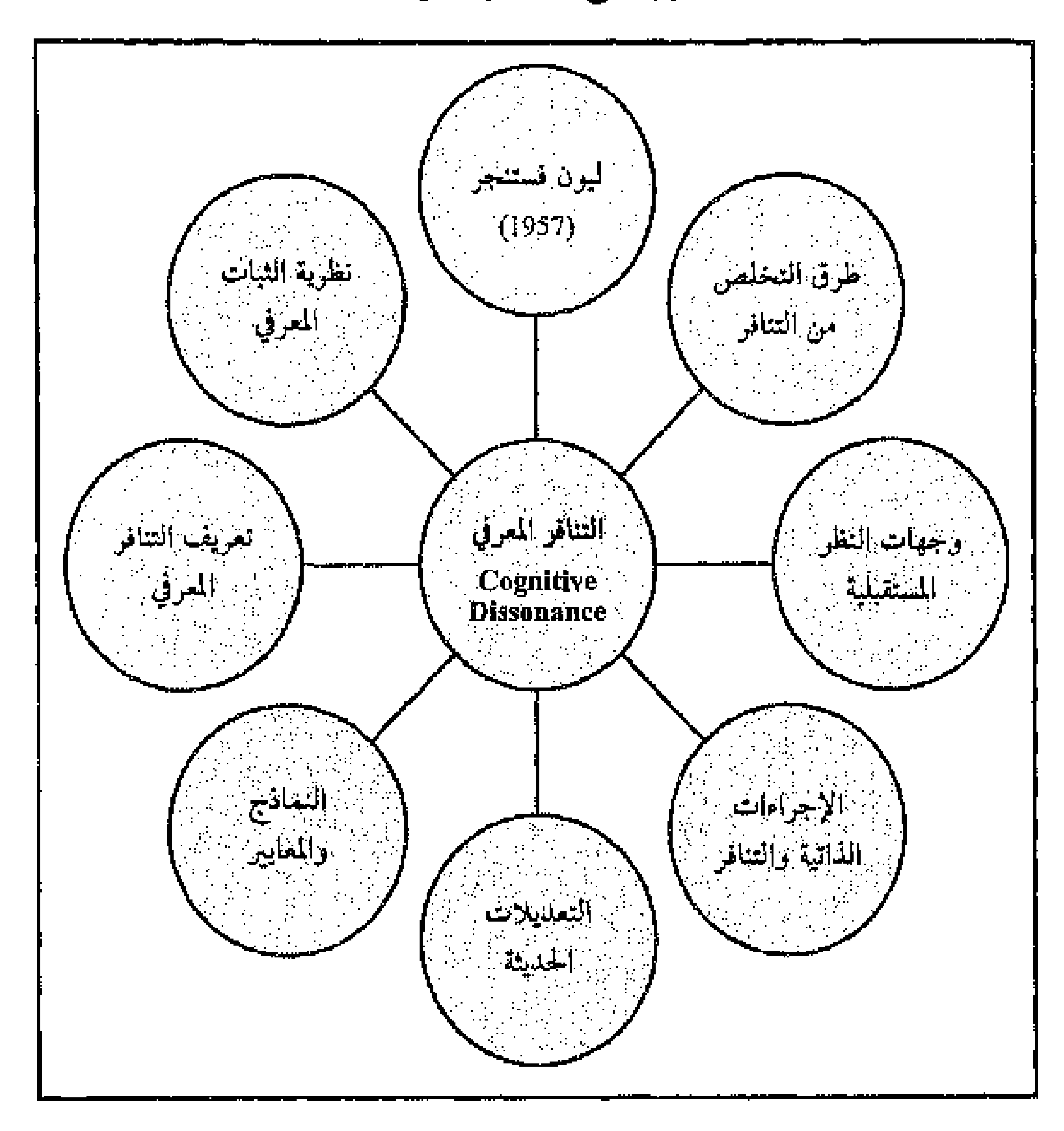
وذلك يدلل على أن التنافر المعرفي يستخدم أدوات ذات خصائص سيكومترية ولهذه الأدوات قيمة بحثية في توفير بيانات يمكن تعميق فهم النظرية.

وإن لنظرية التنافر المعرفي قيمة في فهم الأحداث الذهنية التي يواجهها الأفراد في مواقف تعلمية وحياتية ومستقبلية، وتكشف عن طموح الأفراد ومدى قوتهم في مواجهة التحديات.

في دراسة بعنوان "مقارنة علامات اختبار التنافر المعرفي DISS لطلاب كلية في كندا مع طلاب كلية في الولايات المتحدة" أظهرت نتائج تحليل الانحدار وبالدليل الإحصائي أن التنافر يقل بزيادة العمر وزيادة الخبرة، وقد استخدم الباحث في الدراسة اختبار التنافر المعرفي الذي قام بتطويره كاسيل (Cassel) عام 2000 لتشخيص وجود التنافر المعرفي عند الفرد من خلال جعله واعياً بوجود التنافر المعرفي ومعرفته طبيعة التنافر ودرجته.

وفي هذه الدراسة أكدت أهمية بعض العوامل الشخصية في نوعية وممارسة التنافر المعرفي وصراعه للوصول إلى حالة التآلف المعرفي وتحقيق هدف التوازن.

برنامج التنافر المعرفي





وجود تناقض بين اثنين أو أكثر من العناصر المعرفية مثل:

التناقض بين سلوك الفرد واتجاهاته

التناقض بين اتجاه واتجاه

التناقض بين صورة الذات والسلوك

مثال

طالب لديه اتجاهات نحو قدراته العقلية ويعتقد بأنه على مستوى عالٍ من الذكاء

↓

تقدم هذا الطالب إلى امتحان في مادة ما وحصل على علامة متدنية على هذا الامتحان

↓

هذه النتيجة ولدت لديه حالة من التنافر المعرفي بين ما يعتقده حول ذاته وبين أدائه في الامتحان

↓

هذا ولّد لديه دافعاً للتخلص من حالة التنافر المعرفي

طرق التخلص من التنافر المعرفي

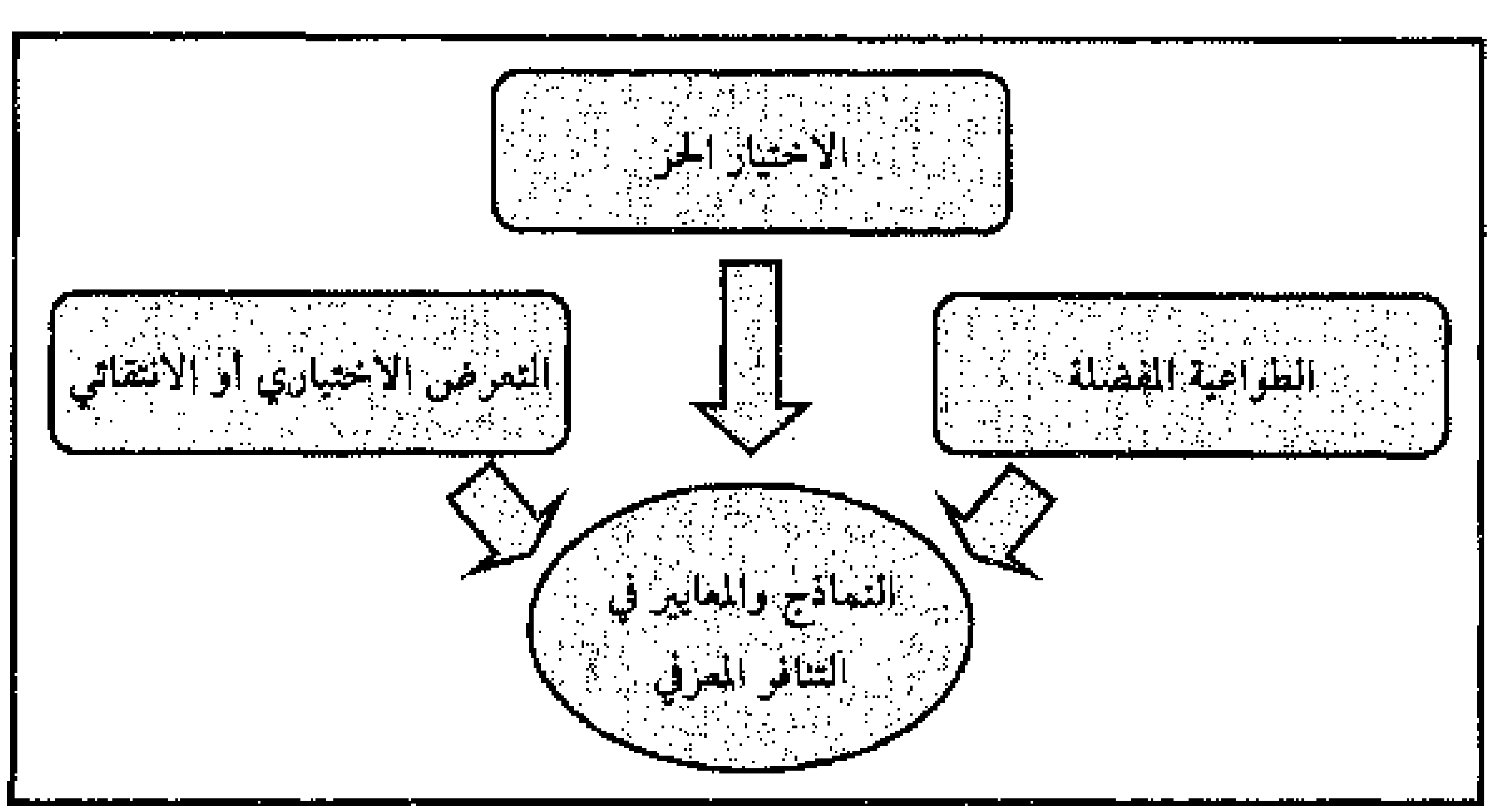
إضافة مدركات متناسقة ومنسجمة فيما بينها

إزالة وحذف المدركات المتنافرة

تبديل المدركات الموجودة حالياً بمدركات أخرى

زيادة أهمية المدركات المتناسقة والمنسجمة معاً

التقليل من أهمية المدركات المتنافرة



الوصول إلى حقيقة أن التنافر مرتبط بالاستشارة والتشجيع والتحفيز الفسيولوجي وأيضاً لها خاصية التشجيع العام. Elkin & Leippe, 1986

تعتبر بمثابة تجربة للقلق النفسي وقد أوضح Elliot & Devine, 1994 أن التنافر هو شعور واضح بغيض وليس حالة استثارة عامة لا يمكن تمييزها.

توصل Aronson, 1999 إلى أن التنافر الإدراكي المعرفي يظهر ويزداد ليس بسبب التناقض المعرفي ولكن بسبب المعلومات والمدركات التي تسبب التناقض الذاتي.

الختام ووجهات النظر المستقبلية

ترتبط التناقضات الإدراكية بالتنافر وهو عبارة عن حالة تجنب دافعي والتي تقع بشكل رئيسي عندما يتصرف الأفراد بشكل معاكس ومضاد لاتجاهاتهم ومن ثم يصبح من الصعب اتخاذ أية قرارات، وتعد السبل الرئيسية للإقلال من التنافر وخفض حدته هي:

1. تغيير الاتجاه.
2. التهميش.
3. البحث عن معلومات مدعمة.

وتستخدم تلك السبل من أجل تفسير السلوك الذي قام به الفرد مسبقاً، ومن ثم يمكن الختام أن الأفراد ليسوا نسبيين ولكنهم ينسبون من سلوكهم، حيث يلعب المرء دوراً مهما في فهم تأثيرات التنافر، وقد تمت المراجعة الذاتية لنظرية التنافر من قبل النظريات المؤسسة على الذات، وذلك وفقاً لنظرية توافق الذات ونظرية تأكيد الذات.

كذلك أن نظرية التنافر هي نظرية عالمية إلا أن الثقافة الخاصة تحدد وتقرر ما هو متنافر وما هو متوافق، وتتسم نظرية التنافر الإدراكي بأنها ترتبط بالمستوى الشخصي للفرد، إلا أنها كذلك تساعد على التوصل إلى تنبؤات صالحة للتطبيق ومقاربة للواقع على مستوى الجماعة، ومن ثم فإن نظرية التنافر الإدراكي تمثل نظرية نفسية اجتماعية قوية التأثير والتي يمكن توظيفها من أجل توضيح وشرح العديد من الظواهر الاجتماعية، ومنها التطرف أو العوائق التي تواجه التغيير الاجتماعي.

وما زالت العديد من التساؤلات مطروحة في مجال التنافر ومنها تأثير التناقضات الإدراكية على المدركات البشرية والمشاعر والسلوك كذلك.

ومن وجهة نظر عملية فإن نظرية التنافر هي وسيلة أو أداة فعالة والتي يمكن من خلالها أن نفهم العديد من القضايا الاجتماعية التي تقع في المجتمع، كما أنها قد تساعد

في فهم وتفسير سبب ارتباط بعض الأفراد بقيم معينة، أو نمط فكري معين، أو السبب الكامن وراء بحثهم عن معلومات معينة تدعم وجهة نظرهم، فبعض الأفراد يجدون من الصعب أن لا يستطيعوا أن يلتمسوا أعذاراً أو يتسامحوا القيم والمعايير الخاصة بالأفراد الآخرين، والتساؤل المطروح هنا يتمثل في كيفية التغلب على هذا الأفق العقلي الضيق، ويمكن معالجة مثل هذا من خلال الانفتاح على المعلومات الجديدة أو القيم الأخرى المرتبطة بالآخرين.

كما تساعد نظرية التنافر كذلك في إيجاد حلول عديدة لكثير من المشكلات التي تقع في العالم أجمع أو ستقع خلال السنوات القادمة، ومنها مثلاً الانحباس الحراري ونقص المياه والزيادة السكانية وتمثل مثل تلك المشكلات تهديداً كبيراً أو إثارة لمستويات عليا من التنافر، والتي تؤدي فيما بعد إلى الاختيار الانتقائي للبحث عن المعلومات التي تؤكد تلك المشكلات.

كما أن الاستراتيجيات التي قد تستخدم للإقلال من ظواهر التنافر على المدى القريب قد تختلف عن تلك التي قد تمتد على المدى البعيد ومن ثم يجب على الآخرين توسيع آفاقهم ومعارفهم وآرائهم المختلفة بالإضافة إلى البحث عن معلومات متنافرة.

الخاتمة

يشير التنافر المعرفي إلى حالات ذهنية معرفية تتضمن مواقف متعارضة، أو معتقدات، أو أفكار، أو اتجاهات لها نفس الأهمية لدى الفرد.

وإن التنافر المعرفي يولد لدى الفرد نوعاً من الاضطراب النفسي مما يدفعه إلى حل التنافر وتقليله للوصول إلى حالة الاتساق، أو الاتفاق المعرفي، وكلما ازدادت الحاجة إلى خفض مستوى التنافر المعرفي كلما ازدادت قوة ضغط التنافر على تفكير الفرد وعملياته الذهنية.

ويشير التنافر المعرفي إلى حالات ذهنية متناقضة في طبيعتها ويسعى الفرد إلى تقليل التنافر مما يمكن أن يقود إلى تجنب المعلومات التي قد تؤدي إلى رفع مستوى التنافر المعرفي.

وتبدأ فكرة التنافر المعرفي من الفكرة التي تريد اتفاقاً في اعتقادنا، وموقفنا في أي حالة، ومن الفرضية التي ظهرت في ثنايا الصفحات السابقة المتضمنة أن الإنسان يسعى دائماً إلى انسجام مواقفه وآرائه والمواضيع التي يتلقاها مع شخصية معروفة تعمل عمل النموذج، وتستند النظرية إلى أن الإنسان بطبيعته يعارض ويقاوم كل شيء يتعارض وبناؤه المعرفي، وأن الفرد مدفوع للحافظ على توازنه النفسي من خلال جعل هذه العناصر أكثر اتفاقاً.

وقد تم التعرف إلى حالات ذهنية في مواقف مختلفة أمكن من خلالها توضيح ما يواجهه الفرد في الحياة مع الشخصيات والمعتقدات والأحداث ويسعى إلى فهمها والتآلف معها، أو رفضها، ومن ثم القيام بإجراءات تعمل على توازن الفرد واتفاقه والخلاص من التنافر.

مراجع الفصل الأول

Aronson, E. (1961). The effect of effort on the attractiveness of rewarded & under warded stimuli. **Journal of Abnormal & social Psychology**, 63, 375-380.

- Aronson, E. (1968). **Dissonance theory: Progress & problems**. In R. P. Abelson, e. Aronson, W. J. McGuire, T. M. Newcomb, M. J. Rosenberg & P. H. Tannenbaum (Eds.), Theories of cognitive consistency: A sourcebook (PP. 5-27). Chicago, IL: Rand McNally.
- Aronson, E. (1999). **Dissonance, hypocrisy, & the self-concept**. In E. Harmon-Jones & J. Mills (Eds.), Cognitive dissonance: Progress on a pivotal theory in social psychology (PP. 103-126). Washington, DC: American Psychological Association.
- Aronson, E. & Carlith, J. M. (1963). Effect of the severity of threat on the devolution of forbidden behavior. **Journal of Abnormal & Social Psychology**, 66, 584-588.
- Baumeister, R. F. (1998). The self. In D. Gigbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), **Handbook of social psychology** (4th ed, pp. 680-740). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Brehm, J. W. (1956). Post decision changes in the desirability of alternatives. **Journal of Abnormal & Social Psychology**, 52, 384-389.
- Brock, T. C. & Balloun, J. L. (1967). Behavioral receptivity to dissonant information. **Journal of Personality & Social Psychology**, 6, 413-428.
- Cooper, J. & Fazio, R. H. (1984). A new look at dissonance theory. In L. Berkowitz (Ed.), **Advances in experimental social psychology** (Vol. 17, pp. 229-262). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elkin, R. A. & Leippe, M. R. (1986). Physiological Arousal, & attitude change: Evidence for a dissonance-arousal link & a "don't remind me" effect. **Journal of Personality & Social Psychology**, 51, 55-65.
- Elliot, A. J. & Devine, P. G. (1994). On the motivational nature of cognitive dissonance: Dissonance as psychological discomfort. **Journal of Personality & Social Psychology**, 67, 382-394.
- Feather N. T. (1962). Cigarette smoking & lung cancer. A study of cognitive dissonance. **Australian Journal of Psychology**, 14, 55-64.

- Festinger, L. (1957). **A theory of cognitive dissonance**. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Festinger, L. & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. **Journal of Abnormal & Social Psychology**, 58, 203-210.
- Fistinger, L., Riechen, H. & Shachter, S. (1956). **When prophecy fails**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Ficher, P., Frey, D., & Jonas, E. (2007a). Evidence that need for closure increases selective exposure to supporting information. Manuscript submitted for publication.
- Ficher, P., Greitemeyer, T., & Frey. D. (2007b). Ego-depletion & selective exposure: The impact of self-regulatory resources on confirmatory processing. Manuscript submitted for publication.
- Frey, D. (1986). Recent research on selective exposure to imformation. In L. Berkowitz (Ed.), **Advances in experimental social psychology** (Vol. 19, pp. 41-80). San Deigo, CA: Academic.
- Frey, D., & Wicklund, R. (1978). A clarification of selective exposure: The impact of choice. **Journal of Experimental Social Psychology**, 14, 132-139.
- Hamon-Jones, E. (2000). An Update on dissonance theory, with a focus on the self. In A. Tesser, R. Felson, & J. Suls (Eds.), Psychological Perspectives on self & identity (pp. 119-144) Washington, Dc: American Psychological Association.
- Harvey, O. J. (1956). Some situational & cognitive determinants of dissonance resolution. **Journal of Personality & Social Psychology**, 1, 149-355.
- Hoshino-Browne, E., Zanna, A. S,. Spencer, S. J., Zanna, M. P., Kitayama, S., & Lackenbauer, S. (2005). On the cultural guises of cognitive dissonance: The case of eastemers & westerners. **Journal of Personality & Social Psychology**, 89, 294-310.
- Janis, I. L. (1982). **Groupthink** (2nd rev. ed.). Boston MA: Houghton Mifflin.
- Jonas, E., Schulz-Hardt, S., Frey, D., & Thelen, N. (2001). Confirmation bais in sequential information search after preliminary decision: An expansion of dissonance theoretical research on "selective exposure to information". **Journal of personality & Social Psychology**, 80, 557-571.



- Jonas, E., Graupmann, V., Ficher, P., Greitemeyer, T., & Frey, D. (2003). Dissonanz als Wahlkamfhelfer-Konfirmatorische Informationssuche im Kontex der Parteispendenaffare der CDU [Dissonance as a supporter in an election campaign-Selective exposure in the comtext of the party donation affair of the CDU]. Zeitschrift fur Sozialpsycholocie, 34, 47-61.
- Kiesler, X. A., & Pallak, M. S. (1976). Arousal properties of dissonance manipulations. **Psychological Bulletin**, 83, 1014-1025.
- Kray, L. J., & Glainsky, A. D. (2003). The debiasing effect of counterfactual mindsets: Increasing the search for disconfirmatory information in group decisions. **Organizational Behavior & Human Decision Processes**, 91, 69-81.
- Kruglanski, A. W. (1989). **Lay epistemic & human knowledge: Cognitive & motivational bases.** New York: Plenum.
- Matz, D., & Wood, W. (2005). Cognitive dissonance in groups: The consequences of disagreement. **Journal of Personality & Social Psychology**, 88, 22-37.
- McGregor, I., Zanna, M. P., Holmes, J. G. & Spencer, S. J. (2001). Compensatory conviction in the face of personal uncertainty: Going to extremes & being oneself. **Journal of personality & Social Psychology**, 80, 472-488.
- Murven, M., & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation & depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? **Psychological Bulletin**, 126, 247-259.
- Nel, E., Helmreeh, R., & Aronson, E. (1969). Opinion change in the advocate as a function of the persuasibility of his audience: A clarification of the meaning of dissonance, **Journal of personality & Social Psychology**, 12, 117-124.
- Norton, M. I., Monin, B., Cooper, J., & Hogg,, M. A. (2003). Vicarious dissonance: Attitude change from the inconsistency of others. **Journal of Personality & Social Psychology**, 85, 47-62.
- Rhine, R. J. (1967). Some problems in dissonance theory research on information selectivity. **Psychology Bulletin**, 68, 21-28.
- Schemeichel, B. J., Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2003). Intellectual performance & ego depletion: Role of the self in logical reasoning & other information processing. **Journal of personality & Social Psychology**, 85, 33-46.

- Schulz-Hardt, S. (1997). Realitätsflucht in Entcheidungsprozessen: Vom Groupthink zum Entscheidungsautismus [Escape from reality in decision-making processes: From groupthink to the autism of decision]. Bern: Huber.
- Stalder, D., & Baron, R. S. (1998), Attributional complexity as a moderator of dissonance-produced attitude change. **Journal of Personality & Social Psychology**, 75, 449-455.
- Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 21, 261-302). San Diego, CA: Academic.
- Steele, C. M. & Liu, T. J. (1983). Dissonance processes as self-affirmation. **Journal of personality & Social Psychology**, 45, 5-19.
- Steel, C. M. Spencer, S. J., & Lynch, M. (1993). Self-image resilience & dissonance: The role of affirmational resources. **Journal of Personality & Social Psychology**, 64, 885-896.
- Stone, J., Aronson, E., Crain, A. L., Winslow, M. P., & Fried, C. B. (1994). Inducing hypocrisy as a means for encouraging young adults to use condoms. **Personality & Social Psychology Bulletin,** 20, 116-128.
- Sweency, P. D., & Gruber, K. L. (1984), Selective exposure: Voter information preferences & the Watergate affair. **Journal of Personality & Social Psychology**, 46, 1208-1221.
- Tesser, A., & Cornell, D. P. (1991). On the confluence of self processes. **Journal of Experimental Social Psychology,** 27, 501-526.
- Wickland, R. & Brehm, J. (1976), **Perspective on Cognitive Dissonance**, NY: Halsted Press.

المواقع الالكترونية

Some relevant web site to examine include:

- http://www.colorado.edu/communication/meta-discourses/Theory/dissonance/
- http://books.nap.edu/books/0309049784/html/99.html#pagetop
- http://www.afirstlook.com/archive/cogdiss..cfm

الفصل الثاني

العجز المتعلم



الفصل الثاني

العجز المتعلم

مقدمة

إن العجز المتعلم هو حالة تشويه لمفهوم الذات وتقديرها، وعزو الفشل، والتعاسة، والعزلة إلى عامل تدني القدرة لدى الفرد في البدء بالمحاولة، بالمعاودة لتحمل المسؤولية لنتائج الأحداث التي يجريها في البيئة.

وحتى يتم فهم العجز المتعلم، لا بد من توضيح نظرية العزو السببي (Causal attribution theory)، لأن هذه النظرية تمثل الأساس النفسي الدافعي لسلوك الفرد العاجز.

حالة العجز المتعلم حالة تعلم لعدم القدرة، وتشويه مفهوم الذات، وقد عمت هذه الحالة كل مناحي الحياة، فالعامل الذي يهرب من مواجهة الواقع، ويعتزل ويرفض وجوده، والطالب الذي يصف نفسه بالعجز، وعدم القدرة على الفهم، وإقفال عقله بحجة أن كل من حوله يصفونه بالعجز ولا داعي للاستمرار في التعلم والذهاب للمدرسة أو الجامعة.

والسياسي الذي اعتزل ممارسة الاستماع للأخبار وقراءة الصحف والاكتفاء بعبارة "مفيش فايدة... غطيني يا صفية "وأصبح يطلق على نفسه مناضلا سابقا.

والاقتصادي الذي ضاع كل ماله لأنه اعتمد على مدير أعمال جاهل ليست لديه المهارة وسعة الذهن فضاع وأضاع معمله.



نظرية العزو والعجز المتعلم

تقوم نظرية العزو (Attribution theory) التي طورها برنارد واينسر (Bernard Winer) من جامعة (UCLA) بربط ميدانين رئيسيين ذوي قيمة في النظرية السيكولوجية وهما الدافعية، والبحث في عملية العزو في النظريات السابقة للدافعية (Motivation theory) مثل نظريات التعلم تم تطويرها بصورة مبدئية من منظور (مثير-استجابة) والتي كانت سائدة من منتصف الثلاثينات إلى منتصف الخمسينات من القرن العشرين الماضي.

حيث كان البناء الدافعي الرئيسي في تلك الفترة هو مفهوم الدافع (drive) وهو العامل الرئيسي في نظرية كلارك هل (Clark Hull) عالم نفس التعلم صاحب نظرية خفض الحاجة (Need reduction)، ومع أن مفهوم الدافع قد فسر ظواهر مختلفة إلا أنه لم يكن وافياً في تفسير الدوافع الإنسانية. (1992, Ames)

بدأ الانتقال من منظور (مثير - استجابة) إلى منظور معرفي (Cognitive Perspective) بعد الحرب العالمية الثانية، ضمن التطورات المعرفية الأخرى، وقد مهد هذا التحول لبروز المنظور الذي تمت الإشارة إليه وهو منظور العزو. (قطامي، 2005)

يعتبر فرتيز هيدر (Fritz Heider) هو أول من أوجد هذا المنظور حيث قام بتحديد إطاره الأساسي في بحثه الذي ضمنه كتابة (The Psychology of Interpersonal relations, 1958).

إن الافتراضات الرئيسية لعملية العزو هو ان الانسان بطبيعته مدفوع لحو الفهم لأن الفهم هو الذي يحدد مجرى سلوكه في الظروف التي يواجهها في مواقف حياته او انجازاته. (1979, Weiner)

يشير اصطلاح العزو إلى الأسباب الفردية المدركة عن حادثة أو نتاج ما، ويشكل مركز البحث في ذلك الطرق التي بها يتوصل الفرد إلى توضيحات سببية وتضمينات لهذه التوضيحات وبكلمات أخرى فإن هذه النظرية تركز على الصورة التي يجيب بها الناس عن السؤال لماذا حدث ما حدث؟

معالم ثلاثة لنظرية العزو

1. تصنيف الأسباب المدركة للسلوك.
2. القوانين العامة التي تتعلق بالمعلومات السابقة وأبنية الفرد المعرفية.
3. تطور وحدوث العلاقة بين الأسباب المدركة له والسلوك الظاهر التالي. (1977, Weiner)

اعتمدت نظرية واينر على المتغيرات التي حددتها نظرية جون اتكنسون (1964, John W. Atkinson) في دافعية التحصيل، واعتماداً على ما توصل إليه أتكنسون فإن الدافعية هي وظيفة لمتغيرات المهمة وميل الفرد للعمل من أجل تحقيق النجاح أو تجنب الفشل.

بينما يعتقد واينر (Weiner) أن الأحداث الداخلية تتوسط العلاقة ما بين المهمة المثيرة وسلوك العزو اللاحق، إن الأفراد الذين لديهم دافعية قوية يدركون أنفسهم أنهم أكثر قدرة من أولئك الذين لديهم دافعية ضعيفة وكذلك يبذلون جهداً أكثر على المهام التحصيلية، بالإضافة إلى ذلك فإن وانير وككلا (Weiner & Kukla) وجدا بأن تأثيرات متغيرات المهمة ليست منتظمة، وأن النجاح على المهام الصعبة يولد ثقة واحتراما لدى الفرد أكثر من النجاح على المهام السهلة. (1968, Decharm)

أما الأسباب الأربعة التي يعزو الفرد إليها نجاحه أو فشله حسب منظور واينر فقد كانت: القدرة (Ability)، الجهد (Effort)، صعوبة المهمة (Task difficult)، والحظ (Luck)، وأن خصائص توجهات هذه الأسباب التي حددت والتي تؤثر على السلوك عرفت مع ربطها بردود الأفعال العاطفية التي يصدرها الفرد والتي تعتبر كدافعية للسلوك أيضاً. (1982, Weiner)

وقد وصف واينر في أعماله اللاحقة دور ردود الفعل الانفعالية للأفراد على عزواتهم للنجاح والفشل، ودور السلوك الذي تقدم فيه المساعدة للآخرين. (Weiner, 1980)

مبادئ الدافعية

The Principles' of Motivation

ناقشت نظريات التعلم العوامل الضرورية من أجل تحصيل المهارات المعنية والقدرات الضرورية لذلك، ووصفت هذه النظريات المنبهات البيئية التي تعتبر مسؤولة عن تطوير استجابات محددة أو أحداث معرفية أو مقدرات جديدة باعتبارها عوامل أو ظروفا تؤدي إلى تغيرات في التركيب المعرفي (Cognitive Structure).

وتفترض نظرية العزو في المقابل أن الأفراد من خلال نظرتهم في مدى بحثهم لفهم العالم يهدفون إلى تحقيق إنجاز وتحصيل شخصي وتحقيق ذواتهم (Self - actualization)، لذلك يقوم التركيز الرئيسي في هذا المجال على العلاقات فيما بين النتاجات المرتبطة بالتحصيل، بالمعتقدات السببية (Causality)، وما يلحق بذلك من انفعالات ونشاطات العجز المتعلم.

الافتراضات الأساسية

Basic Assumptions

تقوم الافتراضات الأساسية في نظرية العزو على مفهومين عامين وهما:

1. الاستدلالات السببية (العزوات) (Causality).
2. علاقة الاستدلالات السببية التي يستدلها الفرد بسلوكه (Eccles & Wigfield, 2003).

طبيعة الاستدلالات السببية

The nature of causal inferences

إن أهم صفة في طبيعة الاستدلالات السببية أنها تحدث على نطاق واسع في مجالات النشاطات الإنسانية، حيث تؤدي العزوات إلى تطوير النتاجات التحصيلية، ويمكن التمثيل على ذلك بالإجابة على التساؤل التالي: لماذا فشل في اختبارها؟ ما السبب الذي جعلني أحصل على درجة متدنية في ورقة بحث؟ بالإضافة إلى أن العزوات السببية تتطور في ميادين الاندماج في مهمة ما، أو في مجموعة ما، ومع المواقف التي تمارس فيها السلطة أو القوة (Weiner, 1982) والمثال على ذلك، لماذا لم أحظ بصداقة فلان؟ ولماذا فشلت في انتخابي كعريف أو رئيس جمعية في الصف؟ لماذا لم تخترني المجموعة قائداً؟ وهكذا...

وجهات نظر أحادية البعد

One-Dimensional Perspectives

تشير الدراسات الكثيرة التي أجريت معتمدة منظور العزو إلى اعتمادها على الافتراض الذي يرى "بتباين" الأسباب المدركة للسلوك على أساس بعد واحد.

تعزى الأحداث أو الحالات إما إلى الفرد "كشخص" أو إلى خاصية في البيئة والمثال المعروف على ذلك، نموذج مواقع الضبط (Locus of control) الذي طوره جوليان روتر Julian Rotter.

يرى جوليان روتر (Rotter, 1966, 20) أن الأسباب المدركة للسلوك تمثل في خط مستمر ما بين حدين متطرفين منتهياً بالنقاط الداخلية ومبتدئاً بالنقاط الخارجية على نموذج مواقع الضبط والتي تعتبر مواقع ضبط الفرد بالتعزيز الذي يحكم سلوكه، فالأفراد الذين يعتقدون بأن التعزيزات "ذات نتائج إيجابية أو سلبية" هي عوامل مرهونة بسلوكهم الذاتية، فإنهم يعتقدون أنهم يسيطرون على قدرهم، وهم بناء على ذلك يسمون بأنهم ذوو التوجه الداخلي (Internal Control) هؤلاء الأفراد المعتقدون بأن الأحداث الإيجابية عادة هي نتيجة سيطرتهم وعملهم الجاد وتخطيطهم

الدقيق وهم بذلك يتحكمون في مصادر التعزيز وهم يتحملون نتائج ما يعرض لهم في حياتهم.

فوصول أحد الأفراد متأخراً عن موعده فهو يتحمل نتيجة ذلك، ويعترف بأن السبب كان تحت سيطرته لأنه غادر بيته متأخراً وقد تأخر في إيجاد موقف للسيارة ولا يلجأ إلى تقديم تبريرات غامضة خارجة عن سيطرته.

بصورة متباينة في المقابل، فإن الأشخاص ذوي التوجه الخارجي (Outer-directed) لا يرون أية علاقة بين سلوكهم وما يحققون من تعزيز، كما أن مصادر تعزيزهم تعتبر خارجية، اي أنهم محكومون بعوامل لا يستطيعون السيطرة عليها وتسمى عوامل خارجة عن سيطرتهم، ويرون الحظ، والقدر، والأفراد ذوي السلطة، هذه العوامل هي التي تسيطر على أدائهم في مختلف مناحي الحياة، فالطالب ذو التوجه الخارجي يعزو حصوله على علامة منخفضة في امتحان ما سببها تحيز المعلم بينما يراها الطالب ذو التوجه الداخلي (Inner-directed) أنها نتيجة لتدن في القدرة أو الجهد.

وضع دي شارم (De Charm, 1968) إطاراً مفاهيمياً لذلك من خلال معالجته للسلوك الأصيل (Origninal bearioral) وللسلوك المرهون (Pawnful behavior)، حيث يرى بأن الطلبة إما أن يكونوا مدفوعين داخلياً (Intrinsically motivated) أو مدفوعين خارجياً (extrinsically motivated) وقد وصف بهذين المفهومين سلوك العزو الأصيل والمرهون وفهمهم للسببية في ضوء ذلك التوجه العزوي.



مشكلات في تحليل وجهات النظر ذات البعد الواحد

Problems with one dimensional

تكمن الصعوبة في تحليل العزوات في منظور البعد الواحد حيث إنها لا تعتبر بصورة كافية النتائج المترتبة عليها، مما يمكن أن يعني أن عدداً من النتائج قد تحدث للعزوات في نفس الاتجاه حيث إن العزوات يمكن أن تكون موجهة توجهاً داخلياً أو توجهاً خارجياً، ويمكن التمثيل على ذلك من خلال النتائج المستقبلية لتجارب مختلفة حيث يتم عزو الفشل إلى أسباب تدن في القدرة أو قلة الجهد في الحصول على علامة متدنية حيث يمكن أن تكون متوقعة الحدوث في مرات أخرى، إلا أنه في حالة قلة الجهد المبذول للتحصيل قد لا يكون متوقعاً حدوثه ثانية في المستقبل لأن جهد العزو مرهون بعوامل متغيرة لذلك فإن هذا العامل قد يتغير. (Weiner, 1972)

الأبعاد الشخصية والبيئية لعملية العزو

المفهوم النظري موقع الضبط	الضبط الشخصي	الضبط البيئي
التوجه الداخلي	تقوم احتمالات التعزيز ما يقوم به الفرد من سلوك وضبطه لقدره	
التوجه الخارجي		إن الحظ والقدر، أو قوى أخرى هي المسيطرة ولا علاقة بين سلوك الفرد الذاتي وما يحققه من تعزيز
تحليل الأصيل والمرهون الأصيل	فرد يقوم بمبادرة والبدء بسلوك بهدف إحداث تغيير في البيئة	
الرهن		يدرك الفرد ذاته محكوماً أو أنه مدفوع بالبيئة المحيطة به

إن العقاب الذي ينزل بالطالب نتيجة لعدم بذله الجهد الكافي في امتحان ما يتوقع أن يكون أكبر من العقاب الذي ينزل بالطالب الذي يعاني من انخفاض في القدرة، وتشير الدراسات إلى أن المعلمين والمعلمات قد أنزلوا عقوبات أكبر للطلبة والطالبات الذين كانوا يعتقدون أنهم/ أنهن حصلوا/ حصلن على علامات متدنية لعدم بذل الجهد الكافي، بينما كان يقل العقاب للحصول على علامة متدنية لدى الطلبة ذوي القدرة الضعيفة، وتم التوصل إلى نفس النتائج عندما كان يوزع المكافأة على طلبة من أعمار 16 سنة. (Dweck, 2000)

إن اختلاف النتائج في عزوات الأفراد لمواقع السببية في عزواتهم (العزوات الداخلية) استدعت المزيد من التحليل، خاصة التعريف بأبعاد متعددة ومعتقدات سببية متعددة تقوم بالتنبؤ بنتائج مختلفة وقد أصبحت هذه التحليلات حجر الزاوية في نظرية واينر (Weiner) العزوية.



العلاقة بين الاستدلالات السببية والسلوك

The relationship of causal inference to behavior

إن الفرضية الرئيسية في نظريات العزو هي البحث من أجل الفهم ويكون ذلك مصدراً أساسياً في الدوافع الإنسانية، إن مبدأ اللذة (Pleasure-Pain Principle) والألم لم يستثن كمصدر للواقع الإنساني، إلا أن البحث عن المعلومات والتحقق منها يجري مستقلاً عن مبدأ اللذة الألم، كدافع للعمل والفهم يقف مع الهيدونية كمؤثر رئيسي على السلوك، قامت بعض النظريات بالتعريف النسبي للميل لأن يسلك بطريقة ما كمصادر أولية للدافعية، وإن العلاقة بين التحصيل المرتبط بمهمة والعزو هما شيء معقد، إذ ينبغي للنظرية المعرفية أن تصف الأحداث الداخلية التي تتوسط بين المثير ونتائج السلوك اللاحقة ويميز النموذج المعرفي كالتالي:

S—C. R

ويمكن ترجمته كالتالي:

م—ع ← س

م = مثير، ع = عوامل وسيطية، س = استجابة

تفترض النظرية كذلك أن السلوك المستقبلي يتأثر بنظام المعتقدات (Belief systems) للفرد، والتحليل المعرفي للأسباب التي توصل إلى نتائج سلبية أو إيجابية، والمثال على ذلك أن الطالب الذي يعزى فشله لتدني قدرته يحتمل فشله على الأغلب في المستقبل، ويطور اعتقاداً بأنه ليست لديه استجابة سلوكية يمكن لها أن تغير الأحداث التالية، لذلك فإن العزو قد لا يبذل جهداً، أو يبذل جهداً بسيطاً من أجل تنفيذ مهمات مرتبطة بالتحصيل، وفي المقابل من ذلك فإن الطالب الذي يعزو أسباب نجاحه لقدرته، يتوقع المزيد من استمرار النجاح، أما حالة الفشل لدى ذلك الطالب فإنها تُعزى إلى سبب مؤقت وأن جهده المستقبلي لا يخضع لمخاطرة ما.



افتراضات نظرية العزو

1. البحث عن الفهم يشكل دافعاً أولياً للعمل.
2. تشكل عزوات الفرد مصادر معلومات عن النتائج والتي تختلف من أكثر من بعد واحد.
3. يتحدد السلوك المستقبلي جزئياً بالأسباب المدركة الناتجة عند نتائج سابقة.

مكونات عملية العزو

The components of the Attributional Process

يتضمن نموذج العزو (Attributional Models) عدداً ومن العناصر من بين أحد أهم الأوجه في النموذج العلاقة بين العزوات، والمشاعر، والسلوك.

إن التسلسل المنطقي للروابط النفسية بالنسبة إلى واينر هي أن المشاعر تعتبر نتائج من العزوات أو المعارف، والمشاعر لا تقرر المعارف في تجربة الاعتراف بالجميل لنتيجة إيجابية، ثم التعزيز فيها بأن مساعدة الآخرين كانت هي المسؤولة عن نتيجة النجاح وهو تسلسل لا منطقي (Weiner, 1982)، وعلاوة على ذلك أن المشاعر يمكن تغييرها بواسطة معلومات جديدة (معارف متغيرة)، وإن الغضب تجاه الآخرين يمكن امتصاصه مثلاً، بالمعلومات التي تنقل والتي تعزى إلى عامل ما بافتراضه أنه السبب في المشكلة. (Dweck, 2000)

والأفعال التالية تتأثر بمشاعر الفرد والنتاجات المتوقعة:

سبب ← رد الفعل المؤثر ـــ رد فعل انفعالي ـــ السلوك اللاحق
العزو ـــــــــــــــ توقع نتائج معينة

العلاقة الثلاثية بين المعتقدات السببية وردود الفعل المؤثرة والنتائج اللاحقة



نموذج العزو

The Attributional Model

إن التسلسل الموضح في الشكل يصف تقدم الحالات من نتاجات نجاح أو فشل إلى السلوك اللاحق، فالأفراد يقومون أولاً بتقدير الأداء تقديراً ذاتياً على خط متصل ببعدي النجاح والفشل، والمعلومات المتعلقة بهذا القرار تتضمن مقاييس داخلية ومستوى الطموح ومعايير اجتماعية وغيرها.

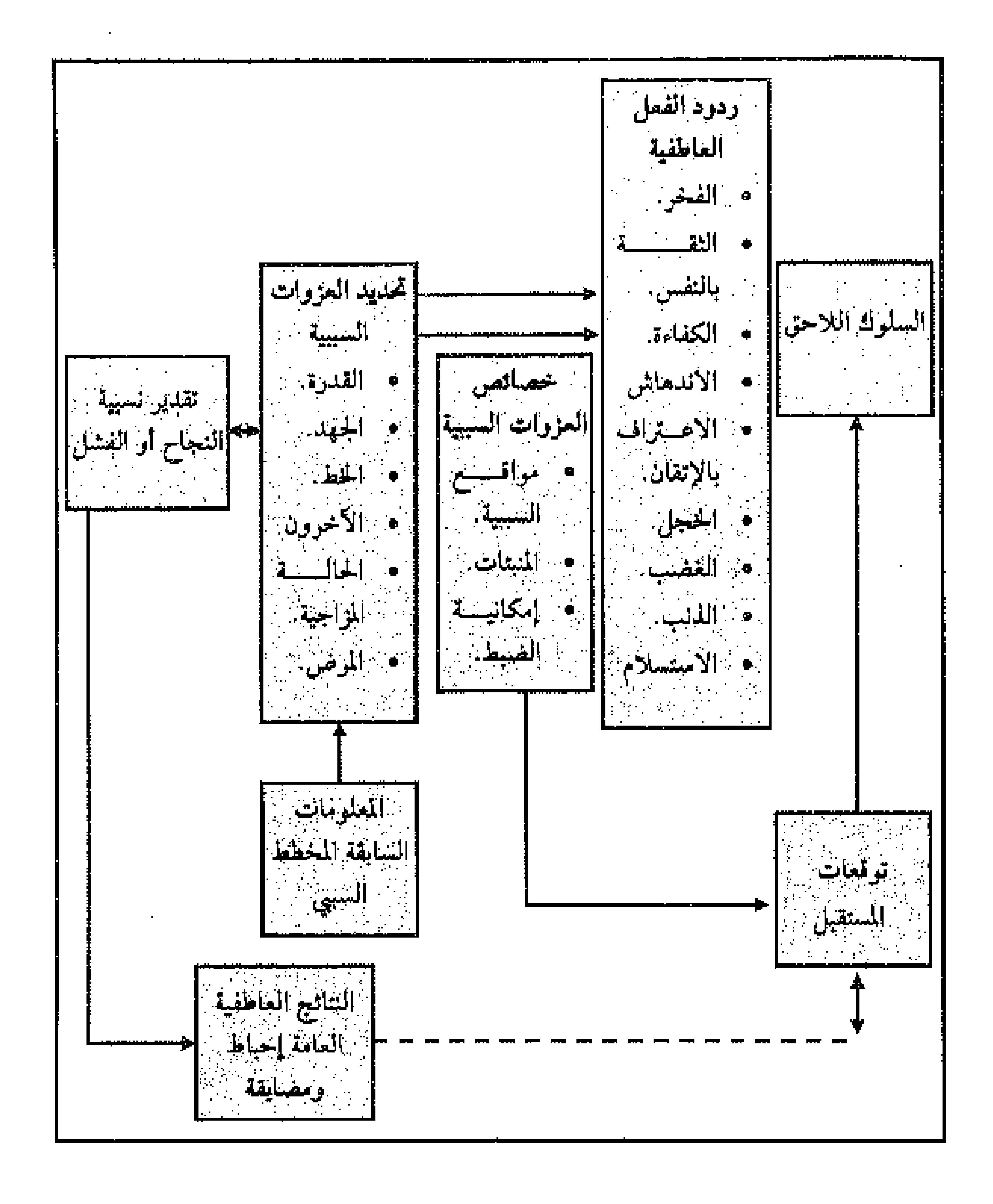
ردود الفعل العاطفية

Emotional Reactions

إن النتيجة التي يحققها الفرد على المهمة أو على اختبار سواء ؟أكانت نجاحاً أو فشلاً فإنها تولد ردود فعل عاطفية تعتبر مستقلة عن السبب المدرك.

أخذ هذا المخطط من واينر وآخرين في مقالة (A cognitive Attribution (emotion action model of motivated behavior

فالنجاح على المهمة يولد مشاعر الفرح والسعادة والرضا، أما في حالة الفشل فإنه يولد شعوراً بالألم والحزن. (Weiner et., al. 1978)



ردود الفعل العاطفية
الفخر.
الثقة بالنفس.
الكفاءة.
الأندهاش
الاعتراف بالإتقان.
الخجل
الغضب
الذنب.
الاستسلام
السلوك اللاحق
تحديد العزوات السببية
القدرة.
الجهد.
الحظ.
الآخرون
الحالة المزاجية.
المرض.
خصائص العزوات السببية
مواقع السببية.
المثبتات.
إمكانية الضبط.
تقدير نسبية النجاح أو الفشل
المعلومات السابقة المخطط السببي
توقعات المستقبل
النتائج العاطفية العامة إحباط ومضايقة



الأحداث الرئيسية في نموذج العزو للدافعية

يتلو تحديد النتيجة بالفشل أو النجاح، فقد يتم تحديد أسباب النتيجة، أو أن يقوم الفرد بتقصي الأسباب المحتملة، وتحديد السبب أو العزو، إذ يقوم بتوليد ردود فعل عاطفية معينة، وبالإضافة إلى ذلك فإن هناك ثلاث خصائص للعزو وهي:

1. الثبات.
2. مواقع الضبط.
3. إمكانية الضبط.

إن دور ردود الفعل العاطفية المهم يكمن في أنها تعمل كمحرك للسلوك اللاحق، فالاستسلام والاكتئاب الذي يتبع عزوات للفشل أو عدم القدرة قد يؤدي إلى تدنٍ في الجهد المبذول، وفي الناحية الأخرى فإن السبب المدرك للفشل يمكن أن يعيق الآخرين، ويمكن التمثيل على ذلك بأنه إذا قام زميل بالدعوة إلى حفلة في ليلة تسبق الامتحان في موضوع صعب، فإن ذلك يولد شعوراً بالغضب والعداوة وقد يتبع هذا السلوك بسلوك انتقامي. (Gredler, 1997)

العزوات النمطية

Typcial Attributions

إن من أكثر الأسباب التي تم اختيارها لنتائج الفشل والنجاح هي: القدرة، الجهد، صعوبة المهمة، والحظ، وهذه الاستدلالات السببية قد قام بالتوصل إليها فريز (Frize) من جامعة (UCLA) في دراسته مستعملاً نموذجاً مفتوح الطرف لكل من المواقف الأكاديمية وغير الأكاديمية، كما تتضمن أسباب أداءات التحصيل والتي تم تحديدها من مثل المرض، الحالة المزاجية، والتعب، ومساعدة الآخرين، وتحيز المعلمين، إلا أنه قد ظهر بأن القدرة، والجهد، وصعوبة المهمة والحظ أسباب عزوية أكثر ظهوراً في المواقف التعليمية، وإن جهود الطلبة لاعتبار النجاح أو الفشل مأخوذة غالباً من تقديرات مستوى قدرة الفرد، وكمية الجهد، وصعوبة المهمة، ودرجة الحظ في الموقف. (Weiner, 1974)

إمكانية تطبيق النموذج
Applicability of the Model

تم بحث النموذج بشكل مكثف في مواقف تحصيلية، إلا أن تحليلات أخرى تشير إلى أن نموذج العزو قد يؤدي إلى التعميم في مجالات أخرى، فالانعزال (الوحدة) مثلاً ينظر إليه في المجتمع الأمريكي على أنه فشل، إلا أن التحليل العزوي للوحدة أوصل إلى أن الأسباب المحددة للنجاح الاجتماعي أو فشله، وأبعاد هذه الأسباب تشبه في توزعها الأسباب في نموذج التحصيل.

إن تحليل أسباب العزو التي استعملت لدى مجالس الحكم لدى الجانحين دلت على أهمية الخصائص للأسباب المدركة مع اعتبار القرارات التي تليها، إذ يتم منح العفو إذا كان السبب يرد إلى عوامل خارجية أو غير خاضعة للتحكم أو غير مستقرة، ويتضمن ذلك الظروف الاقتصادية، وحرمان الطفولة وأسباب أخرى، وفي الاتجاه الآخر يكون السبب داخلياً وثابتاً ويخضع للسيطرة فإن هذه الأسباب لا تدعو إلى العفو، والمثال على ذلك سلوك الشخص الشرير بطبيعته.

يحدد نموذج العزو العلاقة بين نتائج العزو والنتائج اللاحقة، هناك ثلاثة عوامل تساهم في فهم هذه العلاقات وهي:

1. المعلومات السابقة التي استعملت لدى الفرد في اختيار سبب العزو.
2. خصائص الأسباب العزوية.
3. دور ردود الفعل العاطفية المتعلقة بالسلوك من مثل الشفقة والغضب.

الاستدلالات السببية السابقة

إن مصادر المعلومات التي تتوفر لدى الفرد قبل العزو لنتيجة ما يشار إليها بالسوابق (Ante-cedents) وتتحدد مصادر المعلومات بأنواع ثلاثة هي:

1. معلومات عن دلالات محددة (مثل تاريخ نجاح في الماضي).
2. التركيب المعرفي الداخلي للفرد ويشار إليه بالمخطط السببي.
3. القابليات والاستعدادات الفردية.

إشارات معلومات محددة

Antecedents of casual inferences

إن الإشارات الرئيسية السابقة من قبل تتضمن تاريخ نجاحات حدثت للفرد في الماضي، ومعايير اجتماعية، وأنماط من الأداءات، والوقت الذي بذل على المهمة، هذه إشارات تؤدي إلى استدلالات سببية مختلفة عن النجاح أو الفشل. (Weiner, 1977).

إن تاريخ نجاح الفرد في الماضي هو المحدد الأول لاختيار القدرة أو عدمها كعزو، ويؤدي السجل الثابت من التحصيل السابق إلى القدرة كسبب مختار للنجاح، ويشير سجل النجاح المعتدل إلى أن تحقيق الهدف لا يمكن أن يتوقع حدوثه بثبات، ومع ذلك فإن النجاح قد حدث وقد تكرر بصورة معتدلة ولكن ليس عشوائياً، ويعزى النجاح في هذه الحالة إلى الجهد بدلاً من القدرة سجلا ثابتا من النجاح أو الحظ (سجل عشوائي للنجاح). (Dweck, 2000)

ومن جهة أخرى فإن سجلاً متسقاً من الإنجازات الضعيفة المرتبطة مع عدم القدرة، تاريخ مثل ذلك يعتبر ذا دلالة سببية للفشل يرجع على الأغلب إلى عامل عدم القدرة.

إن المعايير الاجتماعية، وسجل أداء الأفراد يقدم معلومات عن عامل القدرة، فإذا نجح فرد في مهمة ما عجز عنها الآخرون فإن الفرد يقرر على الأغلب أنه ذو قدرة، كذلك فإن الفشل في مهمة ما نجح فيها الآخرون ينظر إليها كنتيجة لعدم القدرة، وإن النسبة المئوية للآخرين الذين ينجحون أو يفشلون في مهمة ما تمثل حالة

تساهم في تسهيل في الإعاقة للوصول إلى اعتقاد سببي، وكلما كانت نسبة الآخرين في النجاح في المهمة أعلى كلما زادت سهولة المهمة كدلالة سببية للنجاح.

كما أن ارتفاع نسبة الفاشلين في المهمة فإن الاحتمال الأكبر الذي سيتم تسببيه هو الفشل، وسوف يرد لصعوبة المهمة كدلالة سببية، وإن مقدار الجهد يتقرر بشكل رئيسي بطول الوقت المخصص للعمل على المهمة، ودرجة الإجهاد، ودرجة التوتر العضلي المدرك، بينما يرافق الحظ عدم تحكم شخصي على النتائج والعشوائية المدركة لذلك النتاج. (Schunk, 2001)

الخطة السببية

Causal schema

هناك مصدر آخر للمعلومات عن العزو السببي وهو الخطة السببية للفرد، وتمثل الخطة السببية أبنية معرفية دائمة نسبياً تضمن المعتقدات العامة للفرد عن الأحداث التي ترتبط بالأسباب، وقد حدد البحث في هذا المجال أنظمة عامة للمعتقدات وهي:

أولاً: اعتقاد أن النجاح تحدده القدرة أو الجهد: إن كل سبب لا يعتبر كافياً بذاته لتحقيق النجاح لذلك يشير الاعتقاد إليه بخطة سببية كافية وهذه الخطة كثيراً ما تستجر بنجاح نموذجي.

ثانياً: إن النجاح يعتمد على القدرة والجهد: حيث إن أيا من السببين لا يعتبر وحده كافياً لتحقيق النجاح.

وهذه المجموعة من الأسباب يشار إليها على أنها خطة سببية ضرورية أو لازمة (Necessary causal schema)، وهذه المجموعة كثيراً ما يتم اختيارها على أنها تفسير للنجاح في مهمة صعبة، واستناداً إلى هذه الاعتقادات فإن الفشل في مهمة صعبة تعزى إلى عدم القدرة أو عدم بذل الجهد، في حين أن الفشل في أية مهمة سهلة يعزى إلى كل من عاملي القدرة وعدم بذل الجهد. (Weinter, 1973)

الاستعداد الفردي

Individual predisposition

بالإضافة إلى الإشارات المسبقة والخطة السببية فإن الخصائص الفردية تؤثر على العزوات السببية، وإن الحاجة للتحصيل أحد الأمثلة على ذلك، وإن الأفراد الذين هم بحاجة ماسة إلى التحصيل يميلون إلى أن يعزو نتائج نجاحهم إلى أنفسهم بمعنى أنها من مهاراتهم وجهودهم، أما الأفراد الذين هم بحاجة ماسة للتحصيل فإنهم يميلون إلى تحديد عوامل خارجية باعتبارها مسؤولة عن النجاح وبالإضافة إلى ذلك فإن الأشخاص الذين يتصفون بحاجة ماسة للإنجازات يميلون إلى أن يبرروا الفضل إلى عدم بذل الجهد (بدلاً من عدم القدرة)، وإصرارهم بناءً على ذلك يزداد، طالما أنهم يعتقدون بأن زيادة الجهد ستؤدي إلى النجاح، وفي المقابل فإن الأشخاص ذوي الحاجات المتدنية للتحصيل غالباً ما لا يعزون الفشل الأول للحاجة للجهد وبذلك يتوقفون عن المحاولة.



إن مفهوم الذات (Self-concept) يعتبر خاصية مرتبطة بالصفات الفردية التي يقوم بها الأطفال.

تشير الدراسات إلى أن طلبة المدرسة الابتدائية الذين لديهم مفهوم ذاتي عالٍ يتوقعون بأن لديهم المهارة والقدرة على النجاح، ويندمجون في المزيد من النجاحات التي تتبع بمكافأة الذات أكثر من أولئك الأطفال ذوي المفهوم المتدني للذات.

خصائص الاستدلالات السببية

The properties of causal inferences

إن الاستدلالات السببية السابقة تعتبر مصدرا للمعلومات تؤثر على اختيار الفرد للأسباب التي توصل إلى نتاجات ناجحة أو فاشلة محددة وحالما يحدث استدلال من مثل ذلك، فإن السؤال الذي يمكن أن يطرح عن السلوك الإنساني هو: ما هي النتائج المتوقعة لهذا الاختيار؟

من مساهمات هذا النموذج المهمة التي تساعد على فهم الدوافع تحديد خصائص العزو التي تؤدي إلى ردود فعل متغيرة، وقد حدد واينر ثلاثة أبعاد في هذا المجال وهي: مواقع الضبط (السببية)، والثبات، والقابلية للضبط، وتشير مواقف الضبط السببية (Locus of causality) أيضاً إلى خصائص داخلية (Internal) وخارجية (Exteranl) وتشير أيضاً إلى الأصل (Origin) في إدراك السببية للنتيجة مثل البيئة أو الفرد، أو الحصول على المساعدة من الآخرين مثلاً تعتبر مصادر خارجية في حين أن القدرة والجهد عاملان داخليان.

إن عامل الاستقرار (Stability) في الأسباب المدركة يعود إلى قدرة التحمل لدى الفرد، أما عامل القدرة على الضبط (Controllability) فيشير إلى وجود أو غياب الإرادة للضبط لدى الفرد، إن الجهد والحظ أمران غير ثابتين (Unstable)، إلا أن الجهد وحده يخضع للضبط بينما عامل الحظ لا يخضع للضبط، وفي المقابل فإن القدرة وصعوبة المهمة أمران ثابتان وهما بذلك مستقران (Stable) بالإضافة إلى كونهما غير خاضعين للضبط (Uncontrolled) من قبل الفرد. (Schunk, 2001)

والأبعاد الثلاثة: موقع السببية، الثبات والاستقرار، والتحكم والضبط هذه تنطبق في حالة عزوات التحصيل، أو في حالة الاندماج في مجموعة أو مجالات النفوذ، عامل القدرة (عزو تحصيلي)، الجمال (عزو للقبول في المجتمع)، وقوة الشخصية (عزو لكسب النفوذ)، كل هذه العزوات مدركة على أنها داخلية مستقرة، وغير قابلة



للـتحكم، لـذا فـإن تحديـد الأبعـاد للعـزوات يـدل علـى تـشابه في الوظيفـة. (Weiner, 1982)

وفي مجال الدلالات الـسببية المتغيرة اسـتخدمت، دراسـات أسـلوب التحليـل العاملي ومقياس المتعدد الأبعاد وتشير هذه الدراسات إلى وجود الأبعاد الـثلاث في كل من المجالات الدافعية السابقة.

جدول خصائص العزوات الرئيسية للسلوك المتعلق بالتحصيل من وجهة نظر الفرد الذي اختبر نتاجات سلبية أو إيجابية

العزو	الخاصية					
	الثبات		مجال السببية		إمكانية التحكم	
	الثبات	عدم الثبات	ذاتي	خارجي	يمكن التحكم به	غير ممكن التحكم به
القدرة	×		×			×
الجهد			×		×	
صعوبة المهمة	×				×	
الحظ				×		×
الحالة المزاجية		×	×			×
المرض		×	×			×
المساعدة من الآخرين		×		×		×



موقع السببية

Louusus of cauality

يشير هذا البعد إلى العزوات ذات الطبيعة الداخلية Locus الخارجية وتتضمن القدرة، الجهد، الجمال الجسمي كعزوات داخلية في حين أن صعوبة المهمة، ومساعدة الآخرين أو إعاقتهم هي عزوات خارجية.

ارتبط موقع السببية في معظمه كبعد عزوي أكثر ما ارتبط بمفهوم جوليان روتر (Julian Roter) لمواقع الضبط (Locus of Control) إلا أنه أشار إلى الأصل (origin) والرهن (Pawn)، وكذلك دافعية داخلية وخارجية.

تكمن أهمية البعد الداخلي في علاقته بشعور الفرد لقيمة الذاتية (Self-Worth) وتقدير الذات (Self-esteem)، إن النتائج الإيجابية التي تعزى إلى أسباب داخلية مثل القدرة، أو الجهد تولد الاعتزاز أو الفخر وخبرات إيجابية في تقدير الذات.

بينما لا تعمل العزوات الخارجية من مثل الحظ أو مساعدة الآخرين مصدراً لتقدير الذات، ويمكن التمثيل على ذلك أن حصول طالب على علامة (90) في مساق يدرسه معلمه يعطي علامات عالية (سبب خارجي للعزو) لا يشعره بالاعتزاز أو الفخر لحصوله على هذه العلامة، بينما على العكس من ذلك إن الحصول على العلامة نفسها من معلم يعطي علامات متدنية تشكل مصدراً للاعتزاز والفخر لأن العزو (لأسباب داخلية، القدرة، أو الجهد) يكون بارزاً ومتفوقاً. (Stipek, 1998)

تعمل العزوات ذات المصادر الداخلية للنجاح على تسهيل احتمالية الاندماج في المهمات التحصيلية، وتحدث هذه النتيجة حينما يكون سبب العزو يمكن السيطرة عليه مثل الجهد أو لا يخضع للضبط مثل الذكاء. (Weiner, 1923)

إن إدراك النتائج الإيجابية للفرد ترتبط بتعزيز صورة الفرد لذاته، ومثل ذلك فإن عزوات النتائج الداخلية السلبية تساهم سلباً في صورة الفرد لذاته. (Self-Image)



تولد النتائج السببية التي تعزى إلى عدم القدرة، والحاجة للجهد أو أية خصائص شخصية الشعور بالذنب أو العار (Sham & guilt) تعتبر ردود فعل عاطفية وتعتبر هذه مستقلة من بعد إمكانية الضبط للعزو، بمعنى أنه سواء أكان السبب المدرك للفشل هو عدم بذل الجهد أو عدم القدرة، فالشعور بالذنب أو العار يحدثان وفي كلي الحالتين فإن الذات تعتبر هي المسؤولية.

الثبات (Stability)

يكمن العامل الرئيسي في بعد الثبات في عملية توقع النتائج المستقبلية، فإذا شكل الفرد قناعة بأن نتيجة ما ستحدث بسبب عوامل ثابتة (القدرة) فإن النتيجة السابقة يمكن التنبؤ بها، إلا أن العزوات التي تحدث بسبب عوامل غير ثابتة (الحظ أو بذل الجهد) فإنها تثير بعض الشك حول تكرار النتيجة، بمعنى آخر إن الفشل في امتحان ما الذي يُعزى إلى القدرة أو صعوبة المهمة يؤدي إلى توقع مستمر لحدوث الفشل، إلا أن العلامة المتدنية التي تعزى إلى الحظ لا تقلل من التوقعات للنجاح في المستقبل، بينما العلامة المتدنية التي تعزى إلى أسباب غير ثابتة تؤدي إلى ازدياد توقعات النجاح أكثر من عزو النجاح إلى أسباب ثابتة. (Stipek, 1998)

إن بعد الثبات يؤثر على التوقعات مستقلاً عن البعدين الآخرين من العزوات، وإن توقعات الفرد المسبقة بعد خبرة نجاح تشير إلى ازدياد توقعه وتكون ثابتة.

الصفة الثانوية التي ترتبط بخاصية الثبات هي التأثير على حجم ردود الفعل العاطفية (Affective reactions)، والفشل المعزو إلى العاملين الثابتين (القدرة وصعوبة المهمة) إذ يساهم في استجابة الاستسلام والاكتئاب واليأس، إلا أن ردود الفعل العاطفية التي تنتج عن العزوات غير الثابتة غالباً ما تقف عن الامتداد لأحداث أو حالات في المستقبل. (Schumek, 2001)

يضاف إلى ما سبق أن العواطف التي تنشأ لدى الآخرين لعزو خاص تميل أيضاً إلى التهيج والظهور عندما يكون العزو إلى مصادر ثابتة، ويتوقع أن تكون الشفقة تجاه شخص ضرير أقوى من الشفقة تجاه شخص ما يعاني من ألم مؤقت في عينيه.

القدرة على التحكم
Controllability

كان روزنبام (Rosenbaum) أول من وصف هذا البعد وقد وصفت القدرة بإنها تحكم مقصود بينما وصفت الحالة المزاجية لدى الفرد بأنها تحكم غير مقصود، وأن الجهد كذلك مقصود، وقد حدد واينر (Weinter, 1976,64) الفرق المهم بافتراض أن الفشل الذي ينجم عن عدم بذل الجهد لا يتم بقصد الفشل والفرق بين الحالة المزاجية والجهد هو دافع التحكم بدلاً من أن يكون مقصوداً أو غير مقصود ولذلك أعطى متغير القدرة على التحكم والضبط قيمة في فهم العزو.

ملخص للاستدلالات السببية
Summary of Causal Inferences

إن كلا من خواص الاستدلالات السببية – موقع السببية، الثبات والقدرة على الضبط – لها علاقات إما رئيسية أو ثانوية في الحالات التالية: فموقع السببية متعلق مباشرة بتقدير الفرد لذاته، والأسباب التي تعزى إلى الذات إما أن تعزز مشاعر قيمة الذات (Self-worth) أو أن تساهم في تطور صورة سلبية الذات (Self-image)

إن الارتباط الأساسي لثبات العزوات يتحدد بحجم تغير التوقعات للنجاح والفشل، والارتباط الثانوي هو إحدى استجابات العزو الانفعالية بالتحديد، فإن ردود الفعل العاطفية تزداد في حالة العزوات المستقرة أو الثابتة.

أما خاصية إمكانية الضبط فإنها تساهم في عدد من العواطف، حيث تؤدي العزوات بفعل عوامل الضبط إلى إثارة مشاعر الاعتداد بالنفس أو الشعور بالذنب بينما العزوات المضبوطة لدى الآخرين تولد مشاعر شخصية من مثل الامتنان أو الغضب وإن إمكانية الضبط تعتبر مهمة خاصة في الحالات الشخصية الداخلية، حيث تؤثر على الميل (الحب) والمكافآت والعقوبات وسلوك المساعدة.

النتاجات	الخاصية	الآثار
نتاجات إيجابية	ثابتة	• توقعات مستمرة للنجاح • يزداد الشعور بالفخر
	غير ثابتة	• لا يقلل من توقعات النجاح • إن المشاعر ليست من أن تمتد نحو توقعات مستقبلية
	داخلية	• تساهم في الشعور بقيمة الذات الإيجابية • تعزز احتمالية الاندماج في المهمات المستقبلية
	خارجية	• لا ترتبط بصورة الذات
	قابلة للضبط	تولد مشاعر بالثقة
	غير قابلة للضبط	تولد مشاعر الامتنان
نتاجات سلبية	ثابتة	توقعات مستمرة للفشل تزداد مشاعر الخجل، اللامبالاة، الاستسلام
	غير ثابتة	لا يقلل من توقعات النجاح إن المشاعر ليس أكمن أن تمتد نحو توقعات مستقبلية
	داخلية	تساهم في الشعور بقيمة الذات سلبية تعزز احتمالية الانسحاب من مهمات تحصيلية
	خارجية	غير مرتبطة بصورة الذات
	قابلة للضبط	تولد مشاعر الذنب تستثير مشاعر النقد لدى الآخرين
	غير قابلة للضبط	تولد مشاعر الغضب وربما تولد الانتقام غالباً ما تثير الشفقة، واستجداء المساعدة من الآخرين

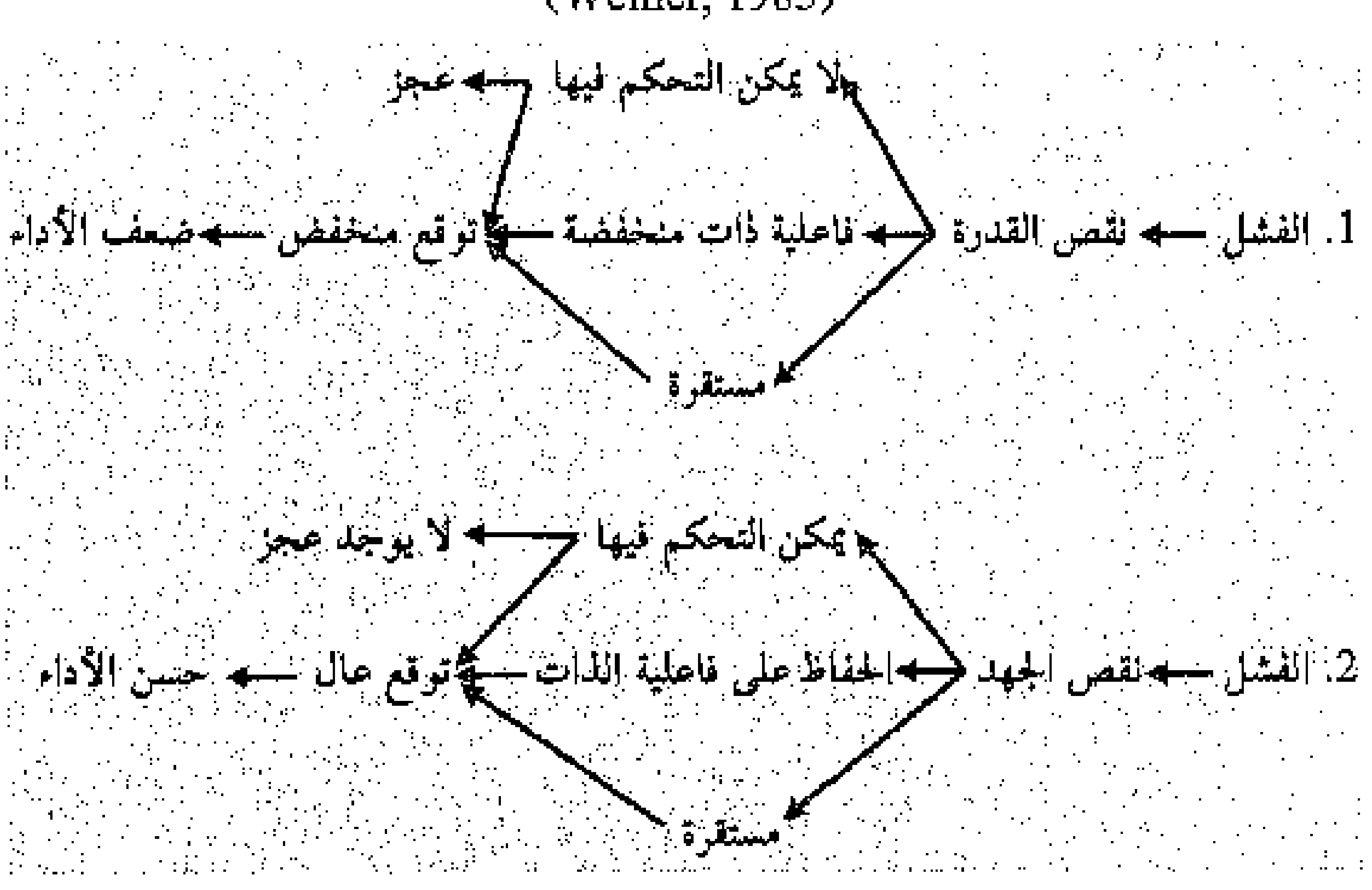
تأثيرات خصائص الغير وعلاقتها مع النتاجات



نموذج وايز في العجز المتعلم

يوضح الشكل العلاقة المفترضة بين العزو والنتيجة في برامج تغيير العزو

(Weiner, 1985)



العلاقة المفترضة بين العزو والنتيجة في برامج تغيير العزو

يتضح من الشكل السابق أن الأطر النظرية الثلاثة (العزو، العجز المتعلم، وفاعلية الذات) تتفق على أن عزو الفشل إلى القدرة المنخفضة والتي لا يمكن التحكم فيها تكون مقدمة لعبارة "أنا لا أستطيع"، ويكون العزو سلبياً في هذه الحالة نظراً لأن القدرة مستقرة، كما أنها تتفق أيضاً على أن عزو الفشل إلى الجهد غير الكافي، والذي يمكن التحكم فيه تحقق عبارة "أنا أستطيع"، إذ أن الجهد في هذه الحالة غير متسقر، وهذا الاتفاق يؤدي إلى التوقع الحالي للنجاح. (قطامي، 2005)

كما ويلاحظ أنه في الحالة الأولى يتشكل العجز المتعلم ويصعب معالجته، بينما العجز في الحالة الثانية يمكن معالجته وتعديله ليصبح أداءً حسناً، وفق النظرية المعرفية.



الإيجابية والسلبية

يصور هذا الجدول أهمية كل من الأبعاد الثلاثة في تحديد تأثير العزوات لنتاجات النجاح والفشل، ويظهر في الجدول أن بعد القدرة يؤثر على الضبط بردود فعل انفعالية في مجالات مهمة هي:

تولد عواطف مختلفة لأسباب يمكن التحكم بها أو ضبطها أو غير ممكن ضبطها بالاعتماد على طبيعة النتائج، فالنتائج الإيجابية للعزو لأسباب تخضع لضبط الشخص، مثل الجهد، تولد مشاعر الثقة والاعتداد بالنفس.

إن النتائج الفاشلة التي تنتج عن أسباب ذاتية يمكن التحكم بها تؤدي إلى الشعور بالذنب، وإن العزوات المدركة المرتبطة بمساعدة الآخرين تولد مشاعر الامتنان والاعتراف بالجميل أو الغضب إذا منعت عنهم المساعدة بمعنى أن تقديم المساعدة للآخرين يولد مشاعر الامتنان في حين أن عدم تقديمها يؤدي إلى الغضب.



تلخيص لخصائص العزوات النسبية

العزو	البعد	النتائج
القدرة	داخلي ثابت غير قابلة للضبط	• تولد مشاعر من الثقة أو عدمها ومشاعر بالفخر أو الخجل • نفس النتائج متوقعة ثابتة، مشاعر الاعتزاز والخجل بدرجة كبيرة • تزداد المشاعر لحالة الفشل، مثل الاستسلام واللامبالاة
الجهد	داخلي غير ثابت خاضع للضبط	• يولد مشاعر بالاعتزاز والفخر بالنجاح • لا يقلل من توقعات النجاح • يكبر مشاعر الاعتزاز أو الذنب
الحظ	خارجي غير ثابت غير خاضع للضبط	• الصفة الشخصية لا تتغير • لا تقلل من توقع النجاح • يولد المفاجأة بالنجاح والفشل
الآخرون	خارجي غير ثابتة غير قابلة للضبط	• الصفة الشخصية لا تتغير • لا تقلل من فرص توقعات النجاح • يولد الشعور بالامتنان والغضب عن تأخير تقديم المساعدة
صعوبة المهمة	خارجي ثابتة غير قابلة للضبط	• لا تسرع في تقدير الذات لنتائج النجاح يتم توقع نفس النتائج • الاكتئاب أو الإحباط لنتائج الفشل

ردود الفعل العاطفية للآخرين

Emotional reactions of others

من العوامل المهمة في بُعد القدرة على الضبط عامل رد فعل الآخرين العاطفي (Emotional Reactions of others)، وفي دراسة أجراها (Weiner, 1980) حيث طلب من المفحوصين أن يعيروا دفاتر ملاحظاتهم لزميلهم الذي لم يعرف اسمه لهم لأنه قد غاب عن تلك المحاضرات، وقد تضمنت النتائج أن 40٪ من المفحوصين أظهروا شعوراً بالاستياء عن تغيب زميلهم عن المحاضرات للذهاب للاستمتاع بالجلوس على شاطئ البحر (سبب خاضع للضبط)، بينما أظهر 4٪ من المفحوصين عن ردود فعل عاطفية سلبية تجاه زميلهم غير المعروف الذي تغيب عن المحاضرة بسبب إصابة مؤقتة في عينيه (سبب غير خاضع للضبط). (Weiner, 1980)

إن أهمية ردود الفعل العاطفية لدى الآخرين ترد لاشتراكهم في سلوكات خاصة مثل الشفقة، وسلوك الآخرين عادة ما تستثار بحالات غير ثابتة ولا تخضع لضبط الفرد، متضمنة الأمراض الخطرة والحوادث (Weiner, 1982)، وبالمقابل فإن النتائج السلبية التي تنتج عنها عاطفية سلبية ورفض لقبول المساعدة.

في دراسة أجراها واينر لردود الفعل العاطفية من قبل مراقب لسقوط شخص من قطار نتيجة إصابته بحالة سكر شديد وترنح، أظهرت الدراسة اختلافات بارزة في الاستجابات، وقد تم إدراك حالة السكر لدى المفحوصين أنها خاضعة للضبط لدى الفرد في حين أن عدم الثبات ليس كذلك، وقد لوحظت فروق رئيسية في الاستجابات وردود الفعل العاطفية الإيجابية والسلبية، بالإضافة إلى رغبة المفحوصين إلى مد يد المساعدة (Weiner, 1983)، إن المسؤولية الشخصية لدى السكير استدعت ردود فعل عاطفية سلبية، من مثل الإهمال، والاشمئزاز، والحالة غير القابلة للضبط أدت إلى ردود فعل عاطفية إيجابية من مثل التعاطف والميل بتقديم المساعدة. (Greder, 1997)

إن بُعد القدرة على الضبط للعزوات السببية يعتبر مهما بصورة خاصة في العلاقة التي تسود بين المعلم وطلبته، إذ توصلت سلسلة من الدراسات إلى أن النجاح

في الامتحانات التي يبذل فيها جهد عالٍ (سبب خاضع للضبط) يكافأ الطلبة عليه غالباً بأسلوب أكثر من الأداء الذي يرد للقدرة العالية، أما في حالة الفشل حيث يتكرر توقع العقوبة والذي يرد عادة لعدم بذل الجهد (سبب خاصية للضبط) منه لعدم القدرة (سبب غير خاضع للتحكم)، إن الاعتبارات المهمة لممارسة التعليم هي أن تقييم المعلم لطلبته يتأثر بعامل قدرة تحكم الطالب أو تحمل المسؤولية الشخصية لما يحقق من نتائج.

إن أحد المظاهر المهمة للقدرة على الضبط هو ردود الفعل العاطفية لدى الآخرين وتفسير هذه الخاصية جزئياً كاستدلال سببي للصعوبة التي تم اختيارها في تأمين النفقات اللازمة للإدمان على الكحول مقابل النفقات التي ينبغي تأمينها لأمراض خطرة أو مواقف أو حالات سوء معاملة الأطفال. (Weiner, 1979)

دور ردود الفعل العاطفية

The Role Affective Reaction

تم تحديد ثلاثة مصادر لردود الفعل العاطفية في نموذج العزو وهي:

1. النتيجة النوعية لنتاجات النجاح أو الفشل.
2. ردود الفعل العاطفية المتميزة والتي تصحب بعزوات معينة ومن ضمنها الاعتراف بالجميل والعداء والمفاجأة السارة وغيرها.
3. خصائص العزوات وردود الفعل الانفعالية المرتبطة بتقدير الذات والأمثلة عليها: الفخر، والشعور بالثقة، والقدرة، والخجل.

إن هناك وظيفة مهمة لردود الفعل العاطفية التي تولد وتعمل كدافع تخدم السلوك اللاحق، إن العزوات تخبرنا عن ما نشعر به والمشاعر تعلمنا ما الذي ستقوم به من عمل (Weiner, 1983)، وإن الفرد الذي مر بخبرة اللامبالاة والاستسلام والشعور بعدم الكفاءة سيتوقف عن محاولة الاشتراك في المواقف التحصيلية، ومن جهة أخرى إن الفرد الذي يشعر بالامتنان والمساعدة مدفوع لأن يظهر مشاكل الشكر، أما الذي مارس الشعور بالكفاءة موفق يتقدم للمحاولة في الاشتراك لموقف التحصيلية بثقة.



الإشارات العاطفية من الآخرين

Emotional cues from others

إن الوظيفة الأخرى لردود الفعل العاطفية هي أن ردود الفعل لدى الآخرين يمكنها أن تعمل كإشارات لإدراك الفرد لذاته (Self-perception) وتعمل كذلك كمؤشرات خفية تنقل معلومات عزوية تتبع الأداء التحصيلي (Graham, 1992) وتعتبر استجابة الشفقة والغضب فعالة كردود فعل عاطفية بارزة تستجر لدى الملاحظ الأسباب الخاضعة للضبط وغير الخاضعة كذلك بالنسبة للتحصيل. (Dweck, 2001)

يمكن صياغة فرضية لردود الفعل العاطفية من الآخرين والتي تتضمن أن ردود الفعل العاطفية من الآخرين يمكن أن تعمل كأساس للاستدلال السببي، وإن هذه الفرضية قد تم اختبارها مع مجموعة أعمار مختلفة (Graham, 1982)، في إحدى الدراسات أعطي أفرادا بالغين وصفاً عن مواقف فشل وردود فعل عاطفية لدى المعلمين، أدرك المفحوصون بشكل دقيق العلاقة بين الغضب - وعدم بذل الجهد والشفقة- وعدم القدرة، في دراسة أخرى ضمت مجموعة من أطفال من بين 5، 7، 9 سنوات وقد أظهرت في النتائج الارتباط بين الغضط والجهد.

وارتبطت هذه العلاقة مع كل مجموعات الأعمار مع أنها كانت خفيفة في مجموعة الأعمار ذي السنوات الخمس، بالنسبة للمجموعة 7-9 سنوات كانت علاقة الشفقة / والقدرة أقوى من علاقة الشفقة / والجهد والغضب/ والقدرة مما يدل على وعي بالعلاقة ما بين الشفقة والفشل كسبب غير خاضع للضبط.

في دراسة أخرى أظهرت الإناث ردود فعل عاطفية من مثل التعاطف، الغضب، لثلاث مجموعات مختلفة من أطفال الصف السادس الابتدائي بعد المرور في خبرة فشل لحل مهمات جديدة (Weiner & Graham, 1983)، إذ استدل الأطفال بانتظام في استجاباتهم بأن المعلم غاضب، على الرغم من أنهم لم يحاولوا بما فيه الكفاية، واعتقد المعلم المتعاطف بأنهم يفتقدون القدرة.



إن اعتقاد الأطفال لأسباب فشلهم يتأثر بردود الفعل العاطفية لدى الفـاحص، وأخيراً فإن توقعات الأطفال بالنجاح قد قلت خلال أربع محاولات كانوا فيها يتلقـون مشاعر تعاطف. (Schum, 2001)



نموذج الرباط العاطفي

Te Affective – linkage model

تتمثل العلاقة بين الراشدين وردود أفعالهم العاطفية والأطفال في نموذج تتضمن خمس خطوات وردت في الشكل:

المعلم: عزو الفشل (1)← ردود فعل عاطفية (2)← نقل العواطف إلى الطالب

(5) (3)

الطالب: استدلال عن اعتقاد المعلم: (4)← عزو الذات ← التوقع للنجاح في المستقبل

نموذج العزو لإشارات ردود الفعل العاطفية من المعلم للطالب في حالة الفشل

يوضح النموذج إشارات العزو المقصودة والتي يتم نقلها من خلال ردود الفعل العاطفية لدى المعلم لإدراكه سبب الفشل لدى الطالب، مع أن ردود الفعل العاطفية عادة مدفوعة بالهدف المقصود لحماية احترام الطالب لذاته، وكانت النتيجة مختلفة، وبدلاً من إرسال برقيات التعاطف كانت ترسل رسائل تعبر عن حالة فقدان الأمل (في حالة تدني القدرة) أثر ثابت وغير خاضع للضبط.

إن ردود فعل المعلم العاطفية قد تؤثر على نتائج عمل الطالب التالي، والتي تعبر عن رسائل انفعالية عن القدرة، وقد وضع واينر مثالاً حيث قام مدرب كرة البيسبول الذي يشعر بأن الطالب سليم ضعيف في القدرة على اللعب، وفي عملية تقرير من سيحل مكانه في اللعب، يرسل المعلم الطالب سليم ومعه ملاحظة متضمنة، أنه يستطيع اللعب الآن وأن أنظمة اللعب تتطلب من كل واحد اللعب، ويوضع سليم في مكان في الملعب حيث لا تصل إليه الكرات كالجناح الأيمن مثلاً تشير الدراسات الحديثة التي أجريت على المعلمين إلى أهمية الروابط بين عزوات المعلم وما يتبعه من سلوك.

قام روكمبر وبروفي (Rohrkemper as Brophy, 1983) بسؤال المعلمين ليقوموا بطريقة موجزة مشاكل السلوكية لطلبتهم في الصف، وقد اعتبرت عزوات المعلمين لمجال مواقع السببية، الخاضعة للتحكم والضبط، والثبات من القصد، من المدركة عوامل مهمة مؤثرة في العاطفة لدى الطالب بالإضافة إلى اختيار استراتيجية الحل والآثار المتجمعة لعزوات النجاح (The Cumulative effects of atributions for succes or failure).

كيف تتسلسل أحداث العزو؟

تتسلسل الأحداث في عزوات الفرد إيجابية أو سلبية كالآتي:

1. تحديد السبب المدرك.
2. ردود الفعل العاطفية للفرد.
3. التوقعات للمستقبل.
4. الميل للسلوك بطرق معينة.

إن تحليل نتيجة معينة تدعو لاستعمال مصادر متعددة من المعلومات بما فيها إشارات الموقف وتاريخ نجاح الفرد السابقة، وإن ردود الفعل العاطفية تعمل كمصدر مهم في معرفة وتحديد سلوك المعلم وتوقعاته لدى الطالب. (Gredler, 1997)

إن تاريخ الطالب التحصيلي والمتعلق بالنجاح والفشل وما يرتبط به من عزوات يعمل ضاغطاً مستمراً على احترام الطالب لذاته، وتوقعات تحقيق الهدف، والعزوات السببية في مواقف تحصيلية، وإن الطلبة ذوي الأداء المتوسط في النجاح أو من اختبروا نجاحاً متوسطاً فإن ذلك يتكرر ولكن ليس بشكل ثابت، لذلك فإن العزو الداخلي الثابت، القدرة مثلاً سوف لا يتم اختيارها كسبب للنجاح، ومع ذلك فإن نجاح الطالب لم يكن عشوائياً، كذلك فإنه ليس من المحتمل أن يكون الحظ مصدراً



وسبباً للنجاح وكذلك والجهد أو سهولة المهمة، وهي تعتبر عزوات ذات خيارات احتمالية.

وفي المقابل إن الطلبة من ذوي أداء ناجح ثابت في مواقف تحصيلية وحالات إنجاز اجتماعية، وتوقعات مستقبلية لاستمرار النجاح، فإنهم يطورون إدراكات الكفاءة (Efficacy) ويساهم ذلك في تقديرهم لذواتهم، وعلى العكس، كالأفراد الذين اختبروا سجلاً ثابتاً من الفشل هم أقل تقديراً لذاتهم.

تدل البحوث هاتين المجموعتين بأن نتائج النجاح أو الفشل لها معان مختلفة، وإن الفرد ذا السجل الثابت يتوقع نجاحاً مستمراً، لذلك فإن الأفراد غالباً ما يعزون الفشل (كنتيجة غير متوقعة) إلى عوامل غير ثابتة أو أسباب خارجة عن التحكم، كالمرض مثلاً، والحالة المزاجية أو الحظ، والفرد الذي صادف نجاحاً مستمراً فإنه يتوقع تكرار نجاحه، وهذا ينسجم مع تاريخ الماضي ويطور ذات إيجابية.

إن الأفراد الذين لديهم صورة متدنية عن مفهوم الذات في القدرة يميلون إلى عزو النجاح إلى عوامل غير ثابتة وعزو الفشل إلى أسباب داخلية ثابتة، ولديهم كذلك توقعات ضعيفة بالنجاح في مهمات مستقبلية، ولقد وجد ايمز (Ames) في مراقبته لهذا النمط في عدد من المواقف بمجموعات أعمار مختلفة بأن طلبة الصف الخامس ذوي مفهوم ذات ضعيف لم يستجيبوا بصورة محببة لنتائج نجاحهم.

مفهوم العجز المتعلم

The concept of learned helplessness

لقد لاقت هذه الظاهرة اهتماماً كبيراً حيث تم دراسة الطلبة ذوي الذات المتدني والذين خبروا خبرات نجاح قليلة، إن مثل هؤلاء الطلبة لم يدركوا علاقة بين النجاح وأداءاتهم التحصيلية، ويعزون فشلهم عادة لعدم القدرة، إن النتاجات مستقلة عن سلوك وأداء الفرد قد تم بحثه في البناء الافتراضي المعروف بـ"العجز المتعلم" (Learned helptessness)، تم وصف هذه الظاهرة كحالة خاصة متكررة الحدوث حينما يتم إدراكها من قبل الفرد بأنها خارجة عن سيطرته وذلك بعد سلسلة من التجارب التي لا يغير الفرد فيها استجابته، حيث يتعلم بأن السلوك والنتيجة مستقلان أحدهما عن الآخر. (Seligman, 1975)

وفي دراسة تجريبية، تم إخضاع الكلاب لصدمة كهربائية، ومنها تعلمت هذه الحيوانات عدم الاستجابة كهز الذنب أو النباح أو الحركة أو القفز أو أي عمل يتأثر بالصدمة، بعدئذٍ حينما وضع حاجز ترتطم به الكلاب تتوقف الصدمة، قام الكلب بالركض بعصبية لعدة ثوانٍ ثم استسلم للصدمات الكهربائية، بمعنى آخر بعد الشعور بصدمة خارجة عن تحكم الكلب، فقد الكلب الدوافع للاستجابة وحلت محلها استجابة القلق والاكتئاب.

حتى أنه في حالة إمكانية استجابة ناجحة لم يميز الكلب إلا بصعوبة أن استجابته كانت ناجحة (وقد أكدت دراسات تالية أجريت على الإنسان على نفس الظاهرة التي تم الوصول إليها في دراسات مخبرية). (Gredler, 1997)



العجز المتعلم لدى الأطفال

Learned helplessnes in children

إن مفهوم العجز المتعلم طور ليأخذ في اعتباره المواقف التي سوف لا يمكن للفرد أن يحقق هدفاً أو أن يجري سلوكاً بينما يمكن ذلك لأفراد آخرين، ويمكن التمثيل على ذلك بحالة الطالب الذي يبذل جهداً كبيراً في دراسته ولكن يحقق فشلاً في امتحان ما، بينما ينجح الطلبة كلهم، ترافق حالة العجز الشخصي عادة بحالة تقدير متدن للذات بعد خبرة الفشل في المسألة الأولى في استخدام استراتيجية الحل الفعالة للمسائل إلى درجة أنهم لم يصلوا إلى استجابات فعالة على السؤال، وقد فشل في ذلك أكثر من ثلثي الطلبة في الوصول إلى الحل الصحيح (Dweck, Daridson, & Nelson, 1978)

مبادئ التدريس

Principles of Instruction

في المواقف التعليمية العادية، يتعلم الأطفال أن يكون أداؤهم جيداً وضمنياً مهماً، ويواجه الطلبة خلال السنوات الدراسية في المواقف التعليمية المدرسية وغيرها، في سلسلة من تقديرات للنجاح أو فشل لأدائهم، إلا أن طبيعة التعليم تكاد تقيد هذه التقديرات إلى مدى ضيق من المعرفة الإنسانية، والتي تعتمد في أغلبها على درجة الإتقان الكلامي أو اللفظي لخبرة التعلم.

إن أحكام الطفل للنجاح أو الفشل غير مفهومة أو واضحة نسبياً في البداية، ولكن تصبح هذه الأحكام أكثر وضوحاً وتصبح أكثر فعالية في زيادة وتنمية تقديرهم لذواتهم، وبعد مرور الطلبة في خبرات التعلم المختلفة خلال اثني عشرة سنة تتطور لديهم اعتقادات عن مهاراتهم وقدراتهم من أجل تحقيق حياة ناجحة، وتطور هذه الاعتقادات جزئياً عزوات سببية ونتائج وعواطف متعلقة بتحصيلهم. (Gredler, 1997)

إن نظرية العزو التي تم تطويرها لدى واينر (Weiner) والمتعلقة في المواقف التحصيلية والتعليمية امتازت بأن:

1. تظهر وتعالج مدى التأثير لنتائج النجاح والفشل.
2. توفر إطاراً تحليلياً للتفاعلات بين المعلم والمتعلم في الصف.

وتعتبر هذه النظرية مفتاحاً مناسباً لتفسير أحداث التعلم وما يرتبط بها من استجابات وأداءات، وتوضح شخصية قيمة ولكنها لا تزال هناك ضرورة للدراسة والبحث للوصول إلى مبادئ جديدة لتفسير دوافع التعلم في هذا المجال.

ويمكن القول حتى إنه بما توفر من نتائج دراسات وأبحاث فإنه يمكن تحديد خطط للممارسات الضعيفة حسب هذا المنظور.



الافتراضات الأساسية

Basic Assumptions

ترتكز النظرية في تطبيقاتها الصفية على الافتراضات التالية:

1. إن البحث من أجل الفهم يشكل مصدراً رئيسياً للدافعية.
2. يتحدد سلوك الفرد جزئياً بمعتقدات عن عزوه للنتاجات السابقة، أما في المواقف الصفية فإن هناك حاجة لافتراض إضافي، هي أن اعتقادات وردود فعل الآخرين تعتبر مساهمات ضرورية لتطوير العزوات السببية للنجاح أو الفشل لدى الطلبة.



الأسس الرئيسية في صياغة العزو في الصف

The essentials of attributional frmation in classroom

إن الموقف الصفي هو مكان تحدث فيه المئات من التفاعلات التي تجري بين المعلمين والطلبة، وتعتبر هذه التفاعلات مصادر للمعلومات لكل من المعلم والطلبة عن العزوات والمعتقدات وعن قدرات الطلبة وجهد المعلم في مهمات صفية، إن هذه المعتقدات (العزوات) تولد ردود فعل عاطفية وتعمل كدوافع للسلوك التالي، ويمكن تمثيل ذلك في الشكل الذي يبين تفاعلات المعلم مع الطالب في عمليات صياغة عزوات النجاح والفشل في مواقف تحصيلية.

المعلومات السابقة

أداء الطالب

قرار المعلم صحيح، أو خاطئ

عزو المعلم

رد فعل المعلم:
1. غير لفظي: تعبيرات وجهية، تردد.
2. لفظي: التغذية الراجعة للطالب عن الصحة في الأداء

سلوك المعلم، مدح، لوم، عطف، غضب، مساعدة

تعريف الطالب للأداء الناجح أو الفاشل

استدلال الطالب عن اعتقاد المعلم

عزو المعلم

معلومات مسبقة أخرى

تفاعلات المعلم مع الطلبة في صياغة عزوات النجاح والفشل

ويقوم المعلم بتقييم سلوك الطلبة ويساهم في استدلالات الطلبة عن قدراتهم بأساليب ثلاثة كالتالي:

1. تغذية راجعة محددة تعطى للطالب عن أدائه الصفي.
2. ردود فعل المعلم العاطفية غير اللفظية (اندهاش، عطف، تشجيع.... إلخ).
3. سلوك المعلم اللاحق تجاه الطلبة (مبالغة في تقديم المساعدة في وظائف بيتية إضافية) (Schunk, 2001) ويجمع الطالب هذه المعلومات خاصة ردود الفعل العاطفية مع ما يتوفر من معلومات سابقة لديه والتي تقيم كذلك استدلالاته عن تاريخه التحصيلي. (Graham & Weiner, 1987)

يظهر أثر المعلومات المسبقة وأداء الطالب، ويترتب عليه اتخاذ المعلم لقرار مهما كان نوعه فإن ذلك يساهم في تطوير عزو لدى المعلم نتيجة التفاعلات المتبادلة بين الطالب والمعلم، ويترتب على ذلك ردود فعل لدى المعلم تظهر في أدائه ومعاملاته للطالب، ويتم نقل ذلك للطالب فيطور الطالب فكرة عن أدائه ويطور استدلالا عن اعتقاد المعلم، وتبقى الدورة مستمرة في نوع الاعتقادات التي يطورها المعلم عن أداء الطالب، ولا يستطيع المعلم التعامل مع الطالب بدون معلومات مسبقة تحدد في كثير من الأحوال تعامله معه.

إن التطبيقات المهمة للممارسات التربوية بحاجة إلى تحليل للأحداث الصفية لرسائل العزو التي تنقل إلى الطلبة، وأحد الإدراكات التي نطورها نحو أنفسنا والآخرين تتمثل في إدراكنا لقدراتنا ودورها في الوصول إلى نتاجات النجاح أو الفشل، لأن القدرة تدرك عادة كعامل داخلي ثابت وغير خاضع للتحكم فإن هذه الصفات تعتبر ذات أهمية لتطوير الاستعداد (Aptidue) لدى الطلبة إن أنماط النشاطات الصفية، وأنماط التفاعلات، مع الطلبة والتغذية الراجعة التقويمية التي تعطى لهم تزودهم بمعلومات مباشرة أو ضمنية عن أداءاتهم الأكاديمية وكذلك قدراتهم.

إن تطوير البيئات الصفية المناسبة لتعزيز تحصيل الطلبة والذي يبدأ في تحليل العوامل المؤثرة في كلي عزوات المعلم والطلبة يمكن أن تساعد الطالب على تطوير

عزوات أكثر مناسبة لأسباب النتائج التي يحققها، كذلك تعمل على مساعدة المعلم في إصدار عزوات أكثر واقعية وأكثر مناسبة لأداء الطالب الناجح أو الفاشل.

إن علامة (ب+) لدى إحدى الطلبة تمثل علامة متدنية لدى أحد الطلبة لديه توقع عالٍ بينما تمثل علامة عالية لطالب آخر لديه توقع متدنٍ، إن المدارس والصفوف تضم عدداً كبيراً من هذه الرسائل المطورة مسبقاً لدى الطلبة إدراكات النجاح والفشل والتي تتراوح بين النجمة الذهبية لدى طفل الروضة والدرجة على الاختبار المتقن في المراحل المتأخرة.

لذلك فإن النقاش سيركز على العوامل التي تساهم في استدلالات الطلبة نحو أداءاتهم الأكاديمية الصفية. (Weiner, 1992)



تحديد العوامل الصفية

Identifying classroom factors

تم التوصل في الدراسات التي أجريت على المواقف الصفية إلى أن عملية العزو تتضمن نقل رسائل عزو خاصة وتعتبر هذه ذات أهمية في التعلم الصفي، تم تحديد بعض العوامل التي تؤثر على استدلالات الطالب عن القدرة، وقد تم مناقشة ردود الفعل العاطفية في البداية لمشاعر العطف والغضب إذ ينقل للطالب مشاعر العطف لمن يحصل على علامة متدنية، وإن هذه المشاعر يمكن أن تنقل للمتعلم منبهات أو إمارات يستدل منها على ضعف قدراته. (Weinter, & Graham, 1983)

ويمكن أن يترتب على ذلك:

1. أن يتجنب المعلم تقديم مهمات عالية الصعوبة للطالب أو أدائها.
2. تقود إلى أن يبالغ المعلم في تقديم المساعدة لذلك الطالب، وبالتالي يتدخل في مدى تحمل الطالب لمسؤولية تعلمه والإخفاق في تحديد نجاحه أو فشله.

هناك ثلاثة عوامل أخرى تعتبر فاعلة في عمليات إدراك العزو السببي في الصف ويمكن تحديدها في هذا الخصوص بالتالي:

1. إن مختلف سلوكات المعلم توجه نحو الطالب الذي يعتقد أنه غير قادر على النجاح.
2. استخدام أساليب مختلفة من المديح واللوم في الصف.
3. معرفة خصائص الطلبة لأنفسهم معرفة حقيقية.



سلوكات المعلم تجاه ذوي التحصيل المتدني

Teacher's behavior toward low achievers

تم إجراء دراسات منطقية في كثير من المواقف الصفية ذات الأهمية ومن خلال دراسة منظور توقع المعلمين، والذي يتضمن أن المعلمين الذين يتوقعون توقعاً محدداً لأداء الطالب وخاصة توقعاً متدنياً فإن هؤلاء الطلبة سيعاملون بطرق مختلفة، وإن ذلك يقلل الفرصة أمامهم للتلعم ويساهم في التحصيل المتدني.

قام جود (Good, 1980) بوضع قائمة متضمنة (11) طريقة يتم فيها تقييم الطلبة بأنهم ضعيفو التحصيل وأنهم يعاملون بطريقة مختلفة في بعض الصفوف، متضمنة تحديد مقاعد خاصة لهؤلاء الطلبة أو وضعهم في مجموعات، ويطلب منهم أداءات وجهداً أقل ويصرف لهم اهتماماً أقل أيضاً، وذلك يتضمن أقل تواصلاً بالعيون وفرصاً قليلة للاستجابة لأسئلة المعلم ووقتاً للاستجابة على الأسئلة وأقل تصحيحاً، وتغذية راجعة للإجابات الخاطئة.

من وجهة نظر نظرية العزو، إن هؤلاء المعلمين يحددون أسباب سلوكات الطلبة في الصف على أنها تحدث بسبب ضعف القدرة، هذا السبب ثابت، داخلي، وعزو غير خاضع للضبط، إن رد فعل المعلم الذي تم ذكره سابقاً يعتبر ثابتاً مع الأبعاد المتضمنة في نظرية العزو مع اعتبار توقعات تحصيل الطلبة المستقبلي، يشير جود (Good) إلى أن المعلمين الذين يظهرون ردود فعل عاطفية، يبالغون في إظهار إدراكهم للطلبة على أنهم ذوي تحصيل متدنٍ ويساهم ذلك في تطور مشاعر الفشل لديهم (Proactive).

أما النمط الآخر الذي تم تحديده في دراسة جود والذي يتضمن أن بعض المعلمين يقومون ببناء تنظيم خاص للصف والذي يتم فيه تلبية حاجات الطلبة الصفية التحصيلية دون تجاهل حاجات طلبة آخرين، فقد أمكن القول إنه من وجهة نظر نظرية العزو يمكن لهؤلاء الطلبة أن يحددوا حاجتهم لبذل الجهد كسبب للفشل، وطالما



أن هذا العزو غير ثابت، وغير خاضع للضبط فإنه يمكن أن يخضع للتغير والتعديل والتعلم. (Gredler, 1997)

في كلي النمطين، تترجم الاعتقادات إلى سلوك والذي يمكن أن يتدخل بإدراك الطلبة وطبيعة النشاطات المستخدمة في الصف، إن تمايزات المعالجة واختلافاتها يمكن أن تنقل رسائل عزوية ذات معان مختلفة للطلبة بالإضافة إلى أنها تزودهم بفرص مختلفة للتعلم.

إن ثمة سلوك آخر للمعلم يمكن أن ينقل إشارات (Cues) تدني القدرة لدى الطالب من مثل عدم الاستجابة لطلب الطالب أو تردد الطالب في طلب المساعدة، إن التردد أو عدم طلب المساعدة يمكن أن يقود الطالب إلى استنتاج إدراك المعلم له بتدني القدرة، وحينما يقدم المعلم المساعدة غير المطلوبة للطالب فإنها تساهم في تطور مشكلة لديهم مفادها أن الطالب قد وصل إلى مرحلة تجاوز قدرته على ضبط عوامل أساسية متجهة للتحصيل مثل عامل القدرة.



اختلاف استخدام المدح واللوم

The Differential use of Praise & Blame

إن تحليل استخدام المدح واللوم يشير إلى أنماط صفية خاصة والتي تتضمن تطبيقات لعزوات الطالب على أن هناك نمطين يستعملان مع الطلبة الذين يصفون على أنهما ذوي تحصيل متدنٍ وهما (Weiner, 1992):

1. المبالغة في النقد للإجابات الخاطئة.
2. المبالغة في المديح لإجابة سؤال هامشي إجابة صحيحة ويمكن لكلي النمطين أن يشيرا إلى ضعف القدرة وخاصة المصحوبة بردود فعل عاطفية.

إن المديح واللوم يمكن أن يتفاعلا مع مستوى المهمة، إن المديح عادة يُعطى عندما يكون النجاح بسبب الجهد، أو المديح المفرط للنجاح على مهمة سهلة، ينقل للطالب اعتقاد أن النجاح يعزى للجهد العالي وأن الجهد العالي يعتبر ضرورياً عادة عندما تكون القدرة غير كافية، ويستدل الطالب عندما يقدم له المديح المفرط المهمة السهلة بأنه ذو قدرة متدنية.

خصائص الطلبة

Student's charachtevities

بالإضافة إلى ما تم تعريفه سابقاً فإنه يمكن تحديد ثلاث خصائص تعمل في الصف مع اعتبار صياغة العزوات للنجاح والفشل وهي:

1. مستويات تطور المراحل العمرية.
2. تقدير الذات للطلبة.
3. جنس الطالب.

إن مستويات التطور لدى الطلبة تشير عموماً إلى أن العزوات تبدأ عادة بالقدرة، في السنوات المدرسية الأولى تكون عزوات الطالب أقل توجهاً نحو القدرة أكثر مما هي في السنوات المتأخرة، إن الطلبة لا يربطون مستويات القدرة في سجلهم السابق للنجاح والفشل.

ويميل الأطفال في الصفوف الأول والثاني لأن يقدروا أنفسهم كأفراد قادرين على الأداء بعد خبرة الفشل ويشعرون بأنهم سوف يقومون بأداء أحسن إذا ما أتيحت لهم فرصة تجريب ذلك مرة أخرى، وعلاوة على ذلك فإن أطفال الروضة أقل اهتماماً في البحث عن استخدام مقارنة الطفل بأداء زملائه كأساس لاتخاذ قرارات عن أنفسهم، ومن ناحية ثانية إن الأطفال يدمجون معاً ما يطورون من إدراكات عزوية عن صعوبة المهمة، والجهد، ومستويات القدرة في الصف الثاني والثالث عند صياغتهم لعزوات النجاح والفشل.

أما الخاصية الأخرى فهي التي ترتبط بأنماط عزوات النجاح والفشل ومفهوم الذات Self-concept والجنس.

إن المفحوصين الذين لديهم مفوم ذات عالٍ يميلون لأن يعزوا نجاحهم لأسباب داخلية والفشل لأسباب خارجية. (Weiner, 1992)



وتبعاً لأهم العزوات الصفية فقد تمت دراسة خصائص الأطفال وكيفية التعامل معهم إذا تم التوصل إلى أن استراتيجيات التعامل مع الأطفال ذوي خبرات الفشل تختلف بين الأطفال ذوي التوجه نحو النجاح والإتقان (Mastery-oriented children) وبالأخص الأطفال ذوو التوجه نحو الفشل (Failure-oriented children)

توصل دينر ودويك إلى أن الأطفال ذوو التوجه نحو الإتقان يبدؤون بالبحث عن العلاج عندما يواجهون بالفشل، كما أنهم يندمجون في نشاطات التوجه الذاتي (Self-directed) ومراقبة الذات (Self - Monitoring).

إن الأمثلة لردود أفعالهم نحو الفشل كانت عبارات كالتالي:

- ينبغي على أن أبطئ قليلاً وأن أجرب تذكرها أو عملها مرة أخرى.
- كلما أصبحت أكثر صعوبة كلما كان على أن أبذل جهداً أكبر.

وعلى العكس إن الأطفال ذوي التوجه نحو الفشل يستجيبون للفشل بجمل غير متعلقة بالحل وباستجابات نمطية وجمل يقللون فيها من قيمة أنفسهم وتدني قدراتهم (Weiner, 1995)



تخطيط البيئة الصفية

Planning classroom enrironments

إن التخطيط للتدريس الصفي عادة ما يرتبط بتحديد واختبار الأنشطة التي تسهل التعلم المعرفي لدى الطلبة، إن تضمينات نظرية العزو تتطلب، تخطيط الظروف الصفية لتعزيز الجهود المرتبطة بالتحصيل لدى الطلبة والتي تعتبر ملمحاً مهماً للتدريس الفعال للأبحاث التي أجريت على الظروف الصفية تعالج هذه القضية مع أن الرابطة بين سلوك المعلمين وتحصيل الطالب لم تستقر فيها نتائج الدراسات بعد.

ناقش جود (Good, 1980) البرامج الصفية التي يمكن أن تساهم في فهم سلوك المعلم تجاه ذوي التحصيل المتدنِ وتساهم في تحسين تحصيلهم، وتتوصل إلى أن العلاج الفوري يمكن أن يساهم في تغيير سلوك المعلم تجاه الطالب ذي التحصيل المتدني إن المشكلة تكمن في المعلم الذي كون معتقدات عن نجاح الطالب وفشله إذ أنها تتطلب معالجة للتوصل إلى الأداء المناسب، إن استجابات المعلمين كما عرفها جود (Good) يمكن أن تبدل أو تعدل إلى سلوك إيجابي مسبق كنتيجة لبرنامج تدريبي ما عدا معتقداتهم الأساسية عن أسباب فشل الطالب التي تم تعريفها والتي وضعت كهدف للتغيير.

إن الصف الذي تحدد فيه السرعة العالية والذي ينشغل فيه المعلم، بتقديم التوضيحات لسلوك الطلبة بطريقة فورية والذي يهمل الأخطاء السهلة، وتحدد فيها بعض الخطوط العريضة لمساعدة الطالب يمكن أن تساعد في تجنب تمييز المعاملة لدى الطلبة أو شعورهم بذلك بالإضافة إلى أن استخدام استراتيجيات الإدارة الصفية تعتبر مهمة حيث يتم فيها تقديم مناسبات أمام المتعلم لكي يستدل إشارات الفشل بصورة غير قابلة للمعالجة (إن الفشل ينتج عن تدني القدرة).

إن الأهمية الرئيسية في مثل ذلك التخطيط الصفي تركز على التعلم بدلاً من التركيز على التحصيل، إن التركيز على التعلم بطريقة طبيعية جداً، تضع التركيز على نشاط الطالب والحاجة للتغيير في النشاطات، واستخدام أسلوب حل المشكلة، والمراجعة المحددة لتصحيح الأخطاء مع التركيز على النشاط الصفي بدلاً من الإجابة الصحيحة أو الخاطئة، وإن هذه الظروف تطور عزوات سببية صحية وسليمة.

البيئة التعليمية الصفية
Classroom Learning Environment

إن التركيز على التعلم بدلاً من التحصيل هو أحد العوامل التي يمكن أن تساهم في البيئة الصفية الإيجابية ويمكن أن يساهم في ذلك عامل آخر وهو تقليل المنافسة بين الطلبة من أجل الحصول على العلامات العالية، وقد وجدت الباحثة إميس (Ames, 1978) أن التعلم الذي تسود فيه المنافسة ويلاقي فيه الأطفال الفشل مع أن لديهم مفهوم ذات عالياً قد ساهم في تطوير مناسبات النقد الذاتي (Self-criticism) وطور لديهم إدراكاً متدنياً لقدراتهم.

إن مفهوم إتقان التعلم هو أحد الوسائل التي تصمم لتقليل المنافسة في عدد محدد من العلامات العالية، لقد تم تحديد أداء إتقان مقنن لكل وحدة تدريسية وللطلبة الذين لم يصلوا إلى حالة الإتقان ثم تدريسهم وتقديم مساعدات مناسبة للوصول إلى المستوى من خلال تقديم مواد إضافية (Weiner, 1995) وهذا قد ساهم في تقليل المشاعر السلبية تجاه التعلم ومواقفه.

وهناك وسيلة أخرى يمكن أن تساهم في إيجاد بيئة صفية موجبة وهي تلك التي يتم فيها تزويد البيئة الصفية في بعض صور التعلم التعاوني والذي يعمل فيها الأطفال وفق المجموعات الصغيرة، إن الاتجاهات والأساليب التي تم توظيفها وتم إعادة البحث فيها تتضمن تعليم مجموعات صغيرة.

إن أسلوب الأحجية Jigsaw، والفريق والألعاب والتنزيين (Team, Games, Tournarrents) والمختصرة بـ (TGT) وأسلوب فريق الطلبة وأقسام التحصيل (Student teams as Achievment Division) والمختصرة بـ (STAD)، والتي تتضمن التعلم والعمل في المجموعة الصغيرة، حيث يختار الطلبة عادة مواضيع فرعية ضمن مجال عام ثم تنظيم أنفسهم في مجموعات تضم من (2-6) أطفال للإعداد لعرض الموضوع أمام زملائهم في الصف ومناقشتهم في ذلك. (Slavin, 1986)

في المقابل أسلوب المجموعات الثلاث الأخرى وهي منظمة بدرجة عالية، في أسلوب الأحجية، تدرس كل المجموعات نفس المادة، كل فريق مكون من (5-6) أعضاء، أعطي الفريق مهمة محددة للتعلم ثم يتم عرضها أمام الصف، حتى يتم تسلم التعيين المحدد الذي تم إعداده مسبقاً بعدد من البطاقات، إن المجموعات الأصلية يتم حلها مؤقتاً، وتشكل مجموعات جديدة لتتكون من الطلبة الذين يعملون على نفس الجزء من المادة، يقوم هؤلاء الطلبة فيها بتعليم بعضهم بعضاً وإعداد المادة اللازمة من أجل عرضها لدى المجموعة الأصلية.

في مجموعة (TGT) يشكل المعلم مجموعات من (4-5) أفراد، تمثل المجموعات مختلف مستويات القدرة، يعد الفريق خلال عملية التعليم في مجموعة الأعضاء للمشاركة في تعلم لعبة التزيين الأسبوعية، يعين ثلاثة من الطلبة ذوي القدرات المتقاربة في طاولة التزيين ويحصلون على علامات مقدرة في نهاية اللعب اعتماداً على مراكزهم النسبية، تحسب علامات الفريق بجمع العلامات الفردية معاً التي تم إحرازها لدى كل عضو في الطاولة الواحدة التي تتضمن مهمة تزيين، بقدر ما يقدم الفريق حصول الفريق على درجة عالية.

إن فريق (STAD) يستبدل بفريق التزيين وفق اختبار سريع في (15 دقيقة) ثم تحديد درجات الاختبار التي تترجم إلى درجات الفريق باستخدام نظام أقسام التحصيل.

بالتحديد، إن أعلى (6) علامات يعطى للفريق، أعلى علامة تحصل على (8) نقاط، ثاني أعلى علامة تحصل على (6) نقاط وهكذا.

وتعين المجموعة أعلى (6) علامات بنفس الطريقة، يقارن أداء الطلبة ضمن مجموعات مكونة من (6) بدلاً من المقارنة من مجموعة طلبة الصف يتم تغيير التعيينات من أسبوع لأسبوع آخر اعتماداً على إجراءات محددة بمواقف على أن تتم المساواة في الفرص لكل مجموعة مختلفة. (Weiner, 1995)



إن تشكيل المجموعة المتعاونة يمكن أن يقلل بعض الضغوط التحصيلية ويمكن أن يزود بفرص يمكن فيها الطالب أن يطور صورة إيجابية لذاته، علاوة على ذلك إن تزويده بخبرات ناجحة، واستبعاد الظروف التي تؤدي إلى نتائج سلبية للفشل قد لا تعتبر كافية لتعزيز تقدير الذات ومفهوم الذات الإيجابي لدى الطالب وإن المكون الرئيسي بالنسبة للروابط التي تم تأسيسها لدى واينر (Weiner, 1980) وغيره هو صياغة رسائل عزوية تنقل من المعلم للطلبة، فيها تعمل على مساعدة تطوير قدرات ومفهوم ذات إيجابي بطريقة فعالة.

تصميم برامج لتغيير العزو

Designing Programs for attribuitional change

إن التطبيق المهم لنظرية العزو هو تطوير برنامج للطالب ذي التوجه نحو الفشل، يعرض هؤلاء الطلبة ظاهرة العجز المتعلم (Learned helplessness) التي تمت مناقشتها في الجزء الأول من هذا الفصل، حيث يدرك الطلبة بعدم وجود علاقة بين النتاجات التي يحققونها في المهمة وسلوكهم، قرر دينرودويك (Diener Dewck) أنه حتى بعد مرور المتعلم بخبرة النجاح المحدد فإن أداء الأطفال ذوي التوجه نحو الفشل يفسد أو يسوء في حالة الفشل، وعلى العكس من ذلك فإن الأطفال ذوي التوجه نحو الإتقان أو النجاح يستجيبون للفشل بعبارات غير متعلقة بالحل ويظهرون استجابات نمطية، وجمل متضمنة إهانة للذات من مثل عمره ما كان لديه ذاكرة جيدة.

إن إحدى الاستراتيجيات التي يوصى بها هي إعادة توجيه عزوات الطلبة الفاشلين بسبب نقص القدرة وتوجهها نحو الحاجة للجهد، متضمنة في تلك الاستراتيجية تدريبهم على إكمال مهمات مدرسية محددة مع احتمالية تعزيز الاستجابات الصحيحة (Dweck, 1975)، والشيء المهم هو وجود شخص ذي سلطة يزود بتغذية راجعة للذين يفشلون في مهمات بسبب قلة الجهد المبذول.

يرى واينر (Weiner, 1986) أنه يمكن استخدام معالجة محددة لذلك باستخدام استراتيجية محددة، حيث يرى أنه طالما أن الحاجة للقدرة (الاستعداد) ثابتة وغير ممكن التحكم بها فإن العزو يولد توقعات لاستمرار الفشل، إن تحول العزو من الحاجة للقدرة إلى الحاجة لبذل الجهد يغير من توقعات النجاح، ونظرياً يصبح ضبط النجاح في المستقبل يمكن التحكم به لدى الطالب، لذلك فإن لمثابرة على المهمة، وزيادة الجهد ينبغي أن يؤدي إلى النجاح.

وعلاوة على ذلك فإن النجاح المعقول قد تم تضمينه لدى بعض برامج التغيير العزوي الذي يمكن أن ينتج من تغير ردود الفعل العاطفية المولدة من تغيير الاعتقاد أن الحاجة للقدرة تولد الشعور بعدم الكفاءة واليأس تلك التي بدورها تؤدي إلى



اللامبالاة تجاه المهمات التحصيلية، وعلى العكس فإن الحاجة للجهد (خاضعة للضبط، وغير ثابتة) تولد الشعور بالإثم، لكن الردود العاطفية هذه يمكن أن تدفع لزيادة الجهد لدى الطلبة.

إن برامج تغيير العزو Attributional Change تبحث لتغيير الظروف التي تكاد تصبح أنماطاً سلوكية ثابتة، وحتى تحدث ما هو أكثر من تغير مؤقت، ينبغي أن يتضمن ثلاث خطوات رئيسية وهي (Weiner, 1995):

أولاً: ينبغي أن يطور التحليل لإشارات العزو التي تشير إلى الفشل في خبرات الطفل. وتعتبر هذه الخطوة مهمة في دور إعطاء إشارات للمعلم لمساعدة الطالب على اختيار الاستدلالات السببية لنجاحه وفشله، إن تغيير توجهات الفشل لدى الأطفال على مرور الزمن تعتمد على حالة ثبات الرسائل التي ترسل من المعلم ثم من الوالدين والأفراد والمحيطين بالطفل.

ثانياً: تقديم فرص مناسبة متضمنة للسلوك البديل الذي يحترم أداء الطالب كإشارات عزوية تنقل من المعلم إلى الطلبة. متضمنة ملحوظات إيجابية لكل من الجهد والنشاطات التي تم إكمالها بشكل صحيح، ومع ذلك فإن هذه الأنشطة يمكن أن تمثل استراتيجيات حلول جزئية، وينبغي أن تقدم اقتراحات طرق تغيير الاستراتيجيات غير الفعالة والتذكير بالاستراتيجيات الفعالة.

ثالثاً: تحديد النشاطات التي تقدم للمجموعة التي تساعد على تطوير الاعتقادات والتي تعتبر ذات أهمية في تطوير استراتيجيات للوصول إلى هدف. إذ يفترض أن تركز تلك الأنشطة على صياغة أهداف واقعية، يصف دي شارم (Decharm, 1972) أحد الأنشطة المتضمن استخدام قصص عن الرفاق الذين نجحوا خلال بذلهم للجهد، واستخدام الألعاب التي تشجع صياغة أهداف واقعية، ونشاطات صفية أخرى مشابهة.

التطبيقات التربوية

Educational Aplications

إن المساهمة التربوية الرئيسية لنظرية العزو تتعلق في تحليل التفاعلات الصفية، وقد بدأ البحاثة يطبقون الإطار المعرفي في المواقف الصفية وذلك بتحليل رسائل المعلمين إلى طلبتهم والتي تؤثر في اعتقاداتهم وسلوكهم نحو قدراتهم وجهودهم وغير ذلك من العزوات بالإضافة إلى أن روهر كمبر وبروني (Rohrkemper & Brophy, 1983) استخدما الإطار المتعدد الذي طور لدى واينر (Weiner) في تحليل ردود الفعل العاطفية لمشكلات الطلبة السلوكية.

إن نظرية العزو لها تطبيقات في مجال واسع في الطرق التي تعرف فيها طبيعة الثقافة المحددة للنجاح، يصف فريز (Frieze, 1983) تحليلات متعددة لتعريف الأمريكان للنجاح ويعرف بأنه الإنجاز الذي يحققه الفرد في المواقف التنافسية التي يتفوق بها على الآخرين وإن القيم الاجتماعية بطبيعتها تنظم مواقف الفشل في ثقافات أخرى ويعرف النجاح بما تحققه المجموعة المتعاونة كما في الثقافة اليابانية، إن نظرية العزو تقترح تعريفاً للنجاح وهو الإنجاز خلال الجهد الذي يبذله الفرد لممارسة المهارات المتعلمة.



قضايا صفية

Classroom Issues

طالما أن نظرية العزو هي نظرية دافعية فإن القضايا التي تعنى بها هي خصائص الطالب الشخصية والعمليات المعرفية، والتدريس والبيئة الاجتماعية للتعلم التي ينظر لها من خلال هذا المنظور.

خصائص المتعلم

Learner Characteristics

تعتبر خصائص المتعلم ذات أهمية رئيسية للتربية وتتضمن الفروق الفردية، الاستعداد للتعلم، والدافعية، وينظر إلى أهمية نظرية العزو بتحديدها لعلاقة المعتقدات السببية للطلبة وأفكارهم عن نجاحهم وفشلهم. (Weiner, 1992)

الفروق الفردية

Individual differences

إن النظرية التي طورها برنارد واينر (Bernard Weiner) هي إحدى النظريات التي تبحث في تحديد العوامل المؤثرة في اختيار الأسباب المحددة لكل من النجاح والفشل والأثر اللاحق، وتصف النظرية نموذجاً للعزو العام وليس الفروق الفردية في اختيار العزوات، ومع ذلك فإن مستويات تطور الطلبة ومستويات تقدير الذات لديهم عرف كخصائص تلك التي يمكن أن تؤثر على اختيار عزوهم، ويميل الأطفال إلى الاعتقاد بأن الجهود يمكن أن تصحح ممارسات الفشل ونتائجه ممن لديهم تقدير عال للذات فإنهم يميلون لأن يعزون فشلهم لأسباب خارجية وغير ثابتة (قابلة للتصحيح).



الاستعداد للتعلم

Readiness for Learning

مع أن الاستعداد للتعلم لم يبحث كفاية في إطار نظرية العزو فإن التضمينات الصفية واضحة، إن الطلبة الذين يثبتون في عزوهم في حالة الفشل لضعف القدرة واجهوا أخطاء كثيرة في أدائهم مصحوباً باستراتيجيات غير فعالة لحل المشكلة المتبوعة بأخطاء، وإن الاستعداد لتعلم جديد يعتبر محدوداً ويتحدد بإمكانية المتعلم الإفادة من التدريس في تعلم مهارات جديدة وتلك متأثرة بعزوات الطالب السابقة في حالة النجاح والفشل.

الدافعية

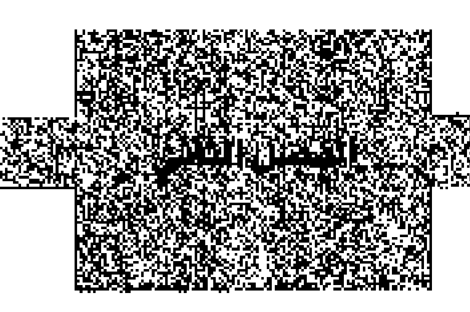
Motivation

تعالج نظريات التعلم التقليدية التعلم عادة كمفهوم مساعد لمبادئ توليد التعلم لدى الطلبة، وتركز هذه النظريات في الجزء الأكبر على استغلال البيئة التي تؤدي إلى إثارة دافعية الطالب من مثل إثارة انتباهه المتميز واختيار دور الحوافز أو جعل المواد التعليمية مرتبطة بالتعلم وجعله ذا معنى أو جعله مثيراً للانتباه واهتمام الطلبة.

وعلى العكس، ترى نظرية واينر (Weiner) أن الطلبة وبخاصة ما يطور من معتقدات سلبية نحو النجاح والفشل فإن هذه العزوات تشكل مصدرا رئيسيا للدافعية، في الموقف الصفي، وإن الأحداث الدافعية المهمة هي ليست بإضافة أشياء للمواد التدريسية وبدلاً من ذلك فإن الأحداث الصفية وما يتعلق بها من نتائج ومترتبات يمكن أن تساهم بإثارة الدافعية للمتعلم.

وتعمل النشاطات المرتبطة بالتحصيل وتداخلاتها سواء أكانت أداءات المعلم الصفية وردود فعل الرفاق كرد فعل لسلوك الطلبة فإن هذه النشاطات ترتبط بما يطوره المتعلم من خبرات عن التحصيل، وتعمل هذه الخبرات دوافع للتعلم.

تشير الدراسات التي أجريت على الصفوف الابتدائية الأولى إذ يطور الطلبة معتقدات أن النجاح يعتمد على الجهد وذلك بمحاولة جهود أكبر فإن ذلك يمكن أن



ينجح، وفي أعمار 11، 12 سنة فإن الطلبة يفرقون بين الجهد والقدرة كسبب للنجاح، والأطفال الذين اختبروا استمرار الفشل لا يستجيبون بطريقة محببة لنجاحهم.

مصادر الدافعية المعلومات الصفية المثيرة لدافعية المتعلم

1. التغذية الراجعة المصحوبة بمعرفة ومعلومات عن النجاح والفشل من المعلم.
2. ردود الفعل العاطفية لدى المعلم على النتاجات (الشفقة، الغضب،..).
3. الاستعداد الذي يعمل باعتبار النتاجات التابعة، متضمناً الأفعال والنتاجات البعدية والتي تعتبر فرصاً للاستجابة للأسئلة وتنظيم الجلوس في الصف.

(Weiner, 1992)

العمليات المعرفية والتدريس

Cognitive Processes & Instruction

هناك ثلاث قضايا معرفية تعتبر مهمة للتربية وهي:

1. نقل التعلم.
2. تعليم حل المشكلات.
3. تعلم الطلبة مهارات تعلم كيف تتعلم.

وتلعب هذه الأبنية دوراً مهما في النظرية وبالتحديد فإن التاريخ التحصيلي الممثل بالعلامات التي يحرزها المتعلم سواء أكانت في حالات النجاح أو الفشل.

يتفاعل مع النتاجات الحالية التي تؤثر على عزوات المتعلم والتي تتضمن أن الطالب الذي تطور لديه سجل ثابت من النجاح سوف يعزو مناسبات الفشل لبعض العوامل غير الثابتة من مثل الحظ، والحاجة للجهد، أو بعض المعوقات الأخرى، وإن الطلبة ممن لديهم سجل متوسط في النجاح هم أكثر احتمالاً لأن يعزو الفشل المحدد إلى الحاجة للقدرة طالما أن (سجل النجاح ثابت) القدرة العالمية لم تثبت بعد وبصورة مشابهة، وإن سجل الفشل الثابت يساهم في تطوير عزوات النجاح الحالي إلى أسباب خارجية، وغير ثابتة من مثل الحظ أو المساعدة من قبل الآخرين.

إن السجل الماضي للطالب يؤثر على مهارات مهاجمة المشكلة، إذ تصف الدراسات المبكرة أن الطلبة ذوي التوجه نحو الفشل يؤدون استجابات نمطية وسيتعلمون استراتيجيات غير مناسبة عندما يواجهون بالفشل، بينما يجري الطلبة المتوجهون نحو النجاح والإتقان بحثاً ونشاطات أخرى صحيحة.

البيئة الاجتماعية

The social context for learning

تعالج نظرية العزو أنماط المعلومات المستخدمة لدى الأفراد لبناء إدراكات لقدراتهم في مواقف متعددة، وضحت هذه النظرية أن المعلم في الموقف الصفي مصدر مهم للمعلومات لمعتقدات الطالب عن قدراته، وبالتحديد في مواقف الفشل، وإن ردود الفعل العاطفية مثل التعاطف تنقل رسالة الحاجة للقدرة بينما إشارات الغضب تنقل الحاجة للجهد كأسباب، بالإضافة إلى ما تشير إليه الدراسات إلى أن اختلاف المكافآت والعقوبات وفروق أخرى بسيطة في المعاملة التي يفهمها الطلبة أنها مؤشرات مدركة للفشل.

إن العوامل الرئيسية الصفية المهمة التي تؤثر على الإدراك الذاتي للطالب لم تتحدد بعد بدقة وتشير الدراسات الأولية إلى أن بعض التأثيرات الإيجابية ناتجة من أنواع مختلفة في بناء أهداف وتجميعات مختلفة للصف الذي يسهل التعلم التعاوني. (Weiner, 1980)

تطوير استراتيجية الصف

Developing a Classroom Strategy

تصف نظرية العزو الظروف السابقة والعمليات والنتائج التي تحدث في تشكيل الاستدلالات للأحداث الشخصية التي تعرض للفرد، مع أن النظرية تركز على معتقدات الفرد وتوقعاته والخصائص الشخصية التي تؤثر على الجو الصفي العام استجابات الطلبة الصفية، إن الطلبة الذين يعزون فشلهم للحاجة للقدرة يعبرون في الغالب عن مشاعر عدم الكفاءة مع الاحتمال أن تعوق محاولات التغلب على مشاكل التحصيل، إن مشاعر اللامبالاة والاكتئاب يمكن أن تنتج من عوامل الجو الصفي السلبي. (Weiner, 1995)

إن تطبيق نظرية العزو في الصف تتطلب استراتيجيات نشطة بدلاً من الاعتماد على الاستجابات التي يكوّن فيها الطالب الاستجابات للنشاطات المرتبطة بالتحصيل،

وتتطلب جواً صفياً يشجع التركيز على عملية التعلم بدلاً من المنافسة في التحصيل، ومثل هذا الجو الصفي يقلل عدد المحاكمات الناجحة أو الفاشلة مع ما يصحبها من تقييم الذات ونتائج التوقع.

وبدلاً من ذلك تركز الأهداف الصفية على تحسين استراتيجيات التعلم وتنظيم الظروف الصفية بحيث تقلل فيها المنافسات الشخصية للمعالجات الصفية عديمة الأهمية والفائدة والتغذية الراجعة للطلبة تقلل الشعور أو الحاجة للقدرة لدى المتعلم، أي أن تنظيم الصف لتعزيز الاعتقاد أن التعلم يتم اكتسابه خلال جهود بناءة، أما الاستراتيجيات التي يمكن أن تستخدم لتطوير أنشطة بيئة إيجابية فهي كالتالي. (Weiner, 1995)

- **الخطوة الأولى: تنظيم الأهداف الصفية بلغة علمية تعليمية أو استراتيجيات.** ويتضمن ذلك التساؤلات التالية:

1. أي من الأهداف من مثل عرف الكلمات من القائمة المنغمة يمكن أن تكتب لتركز على استراتيجية التعلم؟ مثال: اربط زوج الكلمات المنتهية بأصوات متشابهة وتقويم النتائج؟
2. ما التغيرات المطلوبة في مواد التعلم للتركيز على عمليات التعلم؟ هل يمكن لأوراق النشاط أن تقيم استراتيجية التعلم بفاعلية؟
3. ما طبيعة الاختبار لهذه الأهداف؟

هل هي اختبارات بنائية أو تشخيصية مع تغذية راجعة على استراتيجيات التعلم المتضمنة الضرورية؟

هل أعطي الطلبة فرصاً لأن يعرضوا كم تعلموا من الخبرات؟

- **الخطوة الثانية: تحديد النشاطات الصفية وتتحدد بأنها:**

1. التي تتجنب التركيز على المنافسة الشخصية.

2. التي تسهل تطوير استراتيجية فعالة باستخدام مهمات تطوير الجهد ويمكن التأكد من ذلك بالأسئلة التالية:
3. هل نسبة الوقت الذي كرس للنشاطات الصفية في مقارنة المجموعة الصغيرة وللنشاطات التي تعطى عادة للطلبة عالية من مثل 20-80؟
4. ما هي النشاطات التي تستخدم لدى المجموعة الصفية الصغيرة التي يمكن أن تستخدم لزيادة التعلم ذي الطبيعة التعاونية.
5. ما هي الألعاب الفردية والجمعية الموجودة والتي يمكن أن تعزز جهد الطالب أو تحسن استراتيجية تعلمه؟

- **الخطوة الثالثة: تطور جمل تغذية راجعة التي تنقل رسائل عزوية مناسبة. (Gredler, 1997)**

ويمكن أن تتحقق بطرح التساؤلات التالية:

1. هل يستخدم المديح بطريقة مناسبة (تجنب النجاح على المهمات السهلة، زود استراتيجيات مناسبة للمثابرة بالإضافة إلى النجاح على المهارات الصعبة).
2. ما هي استراتيجيات المعلم البناءة التي يمكن أن تستخدم بدلاً من العطف على الأداء غير الناجح؟ هل يتم تجنب العوامل الخارجية من مثل الحظ كتوضيحات لنتائج النجاح والفشل؟
3. ما هي الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتشجيع الطلبة لتحمل مسؤولية تعلمهم؟

مراجعة النظرية

Review of theory

تطبق نظرية الدافعية لدى واينر (Weiner) مفاهيم النظرية العزوية على مهمات تحصيلية تعليمية، تبحث نظريات العزو لتحديد الطرق التي يصل فيها الأفراد إلى توضيحات للأحداث ويعتقد واينر أن البحث من أجل الفهم هو المصدر الأولي للدافعية للقيام بسلوك لدى الإنسان. (Weiner, 1995)

المكونات الرئيسية للنظرية

1. التوضيحات الممكنة التي تعطي نتاجات النجاح والفشل.
2. خصائص الاستدلالات السببية.
3. دور ردود الفعل العاطفية في السلوكات اللاحقة.

إن التوضيحات العادية التي تعطى للنجاح والفشل هي الجهد، والقدرة، وصعوبة المهمة، والحظ، والآخرون، والحالة المزاجية، والمرض، وهذه الاستدلالات السببية تتباين على أبعاد مواقع السببية، والثبات، وإمكانية التحكم، وتولد هذه الأبعاد توقعات مختلفة لاستجابات عاطفية مستقبلية مختلفة.

تساهم العزوات الداخلية في صورة الذات للفرد، فيما إذا كانت سلباً أو إيجاباً، بينما تقود العزوات الثابتة إلى توقعات متكررة الحدوث لنتاج تم اختباره، وإن بعد إمكانية الضبط في المقابل، تؤثر على ردود الفعل العاطفية من مثل الشفقة، والغضب بالإضافة إلى سلوك المساعدة من الآخرين. (Schunk, 2001)

إن العزوات المستمرة في الموقف الصفي التي ترد إلى الحاجة للقدرة والممثلة بعزو الفشل تؤدي إلى ظاهرة يشار إليها بالعجز المتعلم (Learned helplessness)، وإن الطفل في هذا التصنيف عادة ما يستخدم استراتيجيات عشوائية لمهمات تعلمية ثم يستسلم ويتوقعه بسهولة، وتقترح نظرية العزو تزويد الطفل بالبرامج المعدلة التي

تعتبر عزو اعتقادات الفشل وتحويلها من حاجة الطالب إلى القدرة إلى الحاجة إلى بذل الجهد.

قصور النظرية

إن الإجراءات الصفية المحددة بحاجة إلى تطوير وتنظيم لتوظيف نظرية العزو في موقف صفي، مع أن الاتجاهات تعتبر واحدة وقد تم تحديدها في الأبحاث ولكن الكشف ما زال ضرورياً لهذه الاتجاهات وبلورتها، وتعميق الجهود التربوية لكي تتدخل في تنظيم التعلم، والتركيز على برامج زيادة الجهد وتعلم لا شيء بدون مقابل، والجميع قادرون.

مساهمة النظرية في الممارسات التربوية

حددت نظرية واينر في العزو المشكلة الرئيسية في الصف، إنها مهمة لتعلم ذا الطبيعة التنافسية، وآثار مثل ذلك الجو على الأطفال، إن المنافسة بطبيعتها تخفض أداء المتعلم وتقلل من فرص نجاحه لذلك توصي النظرية باستخدام استراتيجية تنظيم الصف التعاوني، ومن مساهماتها أنها تزود بإطار للبحث والتحليل للكثير من الأحداث العاطفية التي تجري في الصف.

وتعتبر نظرية العزو نظرية دافعية معرفية يعمل فيها إيجاد السبب عاملا رئيسيا للفهم والوصول إلى حالة التوازن النفسي المرتبط بالوازن المعرفي، وقد أكدت هذه النظرية أن الإنسان مغرم بإيجاد الأسباب (Causality) وتفسيرها، وإن اعتبار هذا العامل يقلل من شيوع الخرافات بين الطلبة في أسباب النجاح والفشل ويزيد من فكرة قدراتهم وسيطرتهم على أحداث النجاح، ويساهم في زيادة العزيمة لتحقيقه والإرادة في إزالة أسباب الفشل، وتؤكد هذه النظرية في النهاية أن الإنسان مدفوع بطبيعته نحو النجاح والإنجاز وإزالة عوامل الفشل للوصول إلى تقدير ذات، وفهم إيجابي يحترم فيه قدراته ويطور اتجاهات إيجابية نحو نفسه.



ملخص لنظرية واينر

المكونات الرئيسية	التعريف
الافتراضات	• البحث للفهم دافع أولي للعمل. • إن مصادر معلومات العزو معقدة عن النتاجات. • يتقرر السلوك جزئياً بالأسباب المدركة قبل النتاجات.
الدافعية	• التوقعات، تقدير الذات، الميل للاندماج في السلوكات المرتبطة بالتحصيل المتأثرة بالأسباب المدركة للنتاجات.
عملية العزو	• تعرف النتاجات بالنجاح أو الفشل وتحدد الأسباب المدركة. • العواطف والتوقعات تولد بالطبيعة النتاجات والعزوات المحددة وأبعاد العزوات المختارة.
مكونات الدافعية	• العزوات الرئيسية (القدرة، الجهد، صعوبة المهمة، الحالة المزاجية، أو المرض، والحظ والآخرون)، والأبعاد (موقع السببية، الثبات، وإمكانية التحكم).
تصميم التدريس لمهارات تعليمية	• من أجل الارتقاء في ظاهرة العجز المتعلم، يتوقع تطوير البرامج لتغيير عزوات الفشل بسبب ضعف القدرة أو الحاجة إلى الجهد.
قضايا رئيسية في تصميم التدريس	• إن فعالية عزوات المعلم للنجاح والفشل تعتبر إشارات المعلم التي تؤثر على العزوات، والتي تؤثر على تقدير الذات والجهد.

تحليل النظرية

نواحي القصور	• إن الإجراءات الصفية المحددة لتوظيف نظرية العزو في الصف تحتاج لأن تطور بدقة لتصبح أكثر ملاءمة
مساهمات النظرية في الممارسات الصفية	• تحديد الممارسات الصفية التي تساهم في تجنب الفشل والروابط النفسية لمعتقدات الأطفال وأفعالهم. • تحديد المشكلات المرتبطة في التعلم الصفي ذي الطبيعة التنافسية. • التزويد بإطار للبحث والتحليل لكثير من الأحداث العاطفية الفاعلة في الصف.



العجز المتعلم

Learned helplessness

إن الدافعية للتعلم عامل أساسي للتعلم، إذ يحرك السلوك ويوجهه ويعمل على استدامته حتى تحقيق الهدف، ولكن حينما يصادف تحقيق الهدف معوقات كبيرة متعددة، متكررة، لا يصعب التغلب عليها، فإنه قد يلجأ إلى التجنب، ثم إلى الملل، ثم إلى الحزن، ثم الاكتئاب، وبذلك يتوقف عن المحاولة، ويوصف بذاته بأنه عاجز ولا فائدة من المحاولة، ويتوقف عن المحاولة.

وهكذا يصف الفرد نفسه بأنه لا يقدر، وليس لديه القدرة، وإنه خلق لكي يكون فاشلاً، ولا داعي لأن يفكر مرة أخرى ببذل الجهد، وبذله يعتبر مضيعة للوقت، لذلك قد يقوم بترك المدرسة، أو ترك العمل، وتجنب المجموعات والرفاق، وممارسة أي نشاط اجتماعي، ثم ينزوي ويتفرد ويتكور حول نفسه.

وحينما تراه تعرف من سلوكه العبثي، اليأس، التجني الساخر، يحتقر ذاته، ويقلل من قيمة نفسه، وإن هذه الحالة قابلة للتشخيص وفق أدوات قياس وكشف مناسبة، ويمكن بناء برنامج علاجي سببي عزوي وإعادة الحياة والأمل لصاحب حالة العجز المتعلم.

يعد مارتن سيلغمان (Martin Seligman) صاحب النظرية التي تفترض: "أن الطريقة التي نفسر بواسطتها الأشياء التي تحدث لنا هي أكثر تأثيراً على نفوسنا من وقوعها".

وقد استوحى نظريته هذه عندما كان شاباً في "جامعة بنسلفانيا" لما لاحظ إخفاق الكلاب في تعلم إحدى التجارب فعندما تلقى الحيوان صدمة كهربائية في تجربة مجزية، يركض هائماً على وجهه حتى يجد صدفة الفرصة التي تسمح له بالقفز من خوف حاجزاً ينقذه من الصدمة وبالهروب منها.

وفي المرة الثانية يدرك الكلب ماذا يفعل، إذ يتعلم كيف يهرب من الصدمة الكهربائية بصورة أكثر عقلانية وبوقت أكثر اقتصادية.

أما في التجربة التي شاهدها سيلغمان فلم تحاول الكلاب الهروب من الصدمة، إذ قبعت في مكانها لا حيلة لها، مستسلمة لما يجري عليها، واتضح لسيلغمان أن هذه الكلاب سبق وأن تعرضت لصدمة كهربائية لم تكن تقوم بإجراء للهروب منها، لذلك وجد أنها تعلمت أن أي سعي للهروب هو فعل لا جدوى منه فاستسلمت للسلبية والقنوط والعجز، وفي تفسير سليغمان لهذه الظاهرة السلوكية السلبية أن الصدمة الكهربائية لم تكن السبب الذي خلق هذه الاستجابة السلبية عند الكلاب، بل توقعاتها بعدم قدرتها السيطرة على الصدمة. (الحجار، 1989)

وباختصار فإن سليغمان (1975) قد عرّف العجز المتعلم (Learned Helplessness) بأنها الحالة التي يصل إليها الفرد بعد مروره بسلسلة من التجارب من فقدان السيطرة على الظروف البيئية التي تحيط به، واستقلالية استجاباته عن نتائجها، لما يولد عنده الاعتقاد بأنه لا يملك السيطرة على نتائج الأحداث بأنه لا توجد علاقة بين جهده المبذول (السلوك) وبين التغيرات البئية، أي أنه مهما بذل من جهد فلا يستطيع تغيير وضعه. (Seligman, 1975)



بروفيل نظرية العجز المتعلم

بروفيل العجز المتعلم

الضبط
خارجي
المزاج
المعدوم
الحظ
وجود مقومات
الاضطرابات
انفعالية
تشاؤم
اكتئاب
دافعية
مفهوم ذات متدن
معرفية
مضطربة
ناقصة
غير مكتملة
فقدان المحاولة والجهد
فقدان المسؤولية
المسؤولية الشخصية
فقدان الاستقلالية
فقدان السيطرة
ضياع
فشل في العزو النسبي
التغذية الراجعة سلبية
توقع الفشل
استسلام
فشل متكرر
تدني القدرة
فشل في التحكم في الألم
التوقف عن المحاولة
سوء تكيف
السببية خرافية
تدني الدافعية
الأمهات نماذج
إحباط

عدو علمناه العجز



المعتقدات المعرفية تجاه عجز هذا المواطن فهم العدو، كيف تعلم هذا العجوز العجز؟

1. هاجمنا العدو هجمات سريعة متلاحقة وانتصر.
2. لم نحارب العدو ونهزم ولكنه هاجمنا وانتصر.
3. حينما يكبر حجم الأسلحة التي تظهر في أوقات قصيرة أمامنا تخيفنا، ونحن ليس لدينا سوى التحدث عن إنجازاتها.
4. مللنا سماع انتصار العدو وضعف قدراتنا.
5. لا داعي للمحاولة فالعدو متخم الحدود بالأسلحة النووية ونحن نعاني من عدم توفر المياه.
6. العدو عشرة في واحد، ونحن واحد من صفر.

العجز المتعلم عجز في الخوذة التقليدية



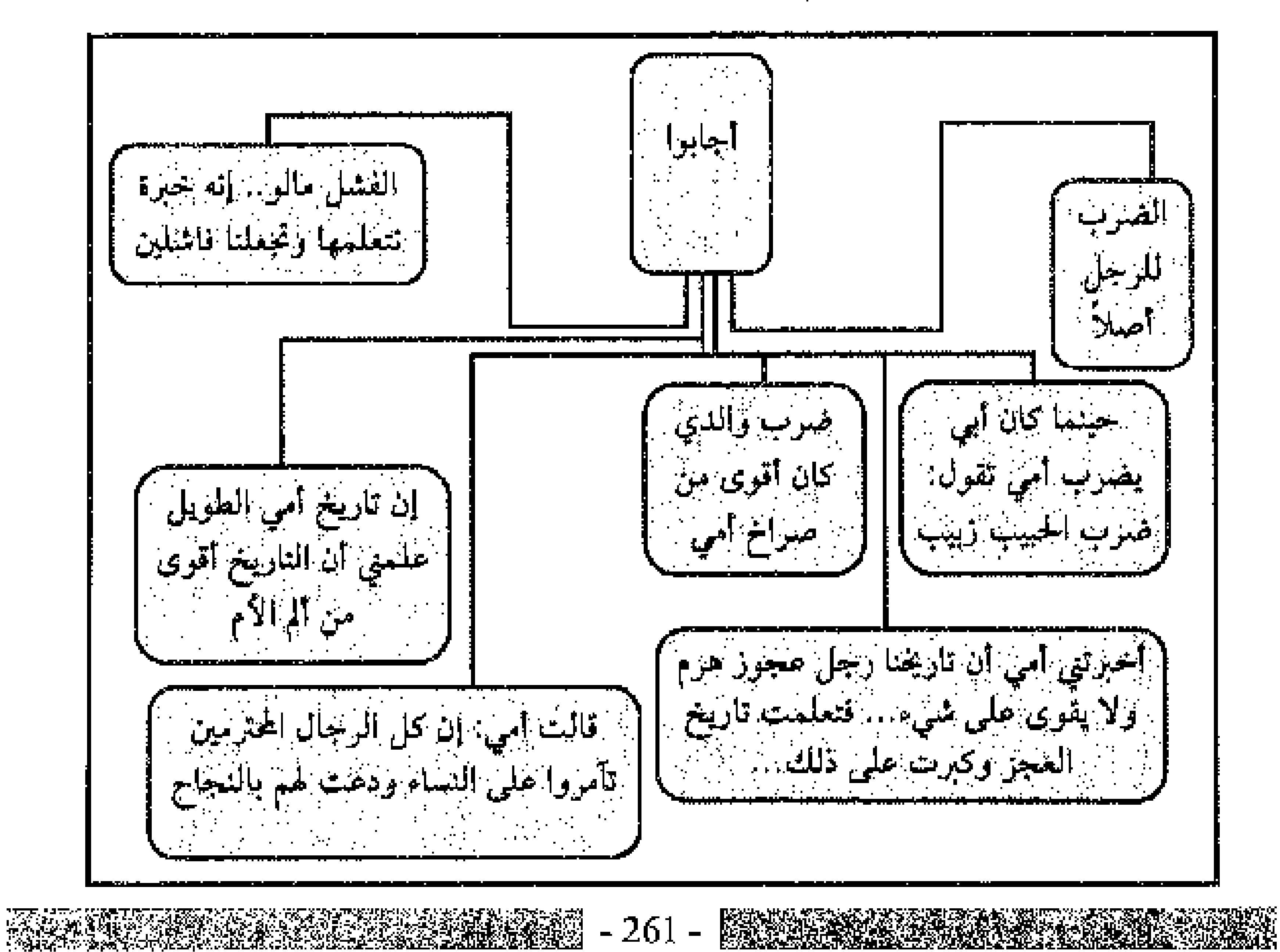
إن تفكيري في مواجهة خصمي (عدوي التقليدي) هو تفكير الإذعان والشعور بقبول الهزيمة والفشل، واستمعت للصوت الخارج من داخلي مجموعة من العبارات وهي:

1. ألم تقتنع بعد بأنك عاجز؟
2. العجز يحمي وجودك، التزم به.
3. بدلاً من أن تحبس نفسك بالقوة احبس نفسك بإرادتك!
4. والعجز مالو، كل الناس الذين يعيشون في مناطق العشوائيات عجزة، هل أنت أفضل منهم؟
5. كيف يصبح عجزي هويتي... هل تريد من يعرفك العجز فأنت أعلم الناس به؟

العجز المتعلم وفق نظرية المؤامرة



سألت الأطفال: من أين تعلمتم الخوف، أجابوا: من الفشل في الامتحان؟



العجز عن الإشباع يقوي الرأس



- أمامك طفلة تعلمت أن حمل الخبز على الرأس يشفيه من الجوع ونظر إليها الأطفال واستغربوا وتساءلوا من أين تعلمت هذه الطفلة حمل الخبز على الرأس، لكن توقعها من معاناة الجوع الطويلة جعل رأسها يتدور كفاية لكي يصبح وعاءً مناسباً لراحة الخبز والحيلولة دون وقوعه.
- حينما طلبت من الأطفال أن يرسموا سيناريو يساعدني على فهم صورة هذه الطفلة على حمل الخبز على دماغها فكان كذلك:

أن خبرة الجوع المؤلمة التي مرت بها هذه الطفلة أفشلت أحلامها وأفسدتها بحيث تعلمت أن لا تعلم بعد جفاف معدتها، وأن لا فائدة من الأكل، وأنه يكفي أن تضع الخبز على رأسك حتى تشعر بالشبع!!!

حضر الطلبة إلى الجامعة ولديهم قدرة



هدفت النظرية المعرفية إلى مساعدة المدرسين في الجامعة على فهم أسباب إدراك الطلبة بعد دخولهم الجامعة بالعجز المتعلم، وشعورهم بأنهم لا حول لهم ولا قوة، وأنهم في المكان الخاطئ غير المناسب، وبذلك ضاعت عليهم الفرصة، وأضاعوا ذواتهم التي كانت إيجابية ومدفوعة.

والأسباب لما يحدث لطلبة الجامعة الذين يتسربون من الجامعة هي كالآتي:

1. ضعف تأهيل بعض المدرسين في الجامعة.
2. التذكير بسلطة العلامة وتسليطها على رؤوس الطلبة.
3. تهوين عقول الطلبة وتسفيه تفكيرهم.
4. ضعف دافعية بعض المدرسين لشعورهم بالتأخر عما أرادوا تحقيقه.
5. تدني تحمل المسؤولية لنتائج الأداء لدى بعض المدرسين.

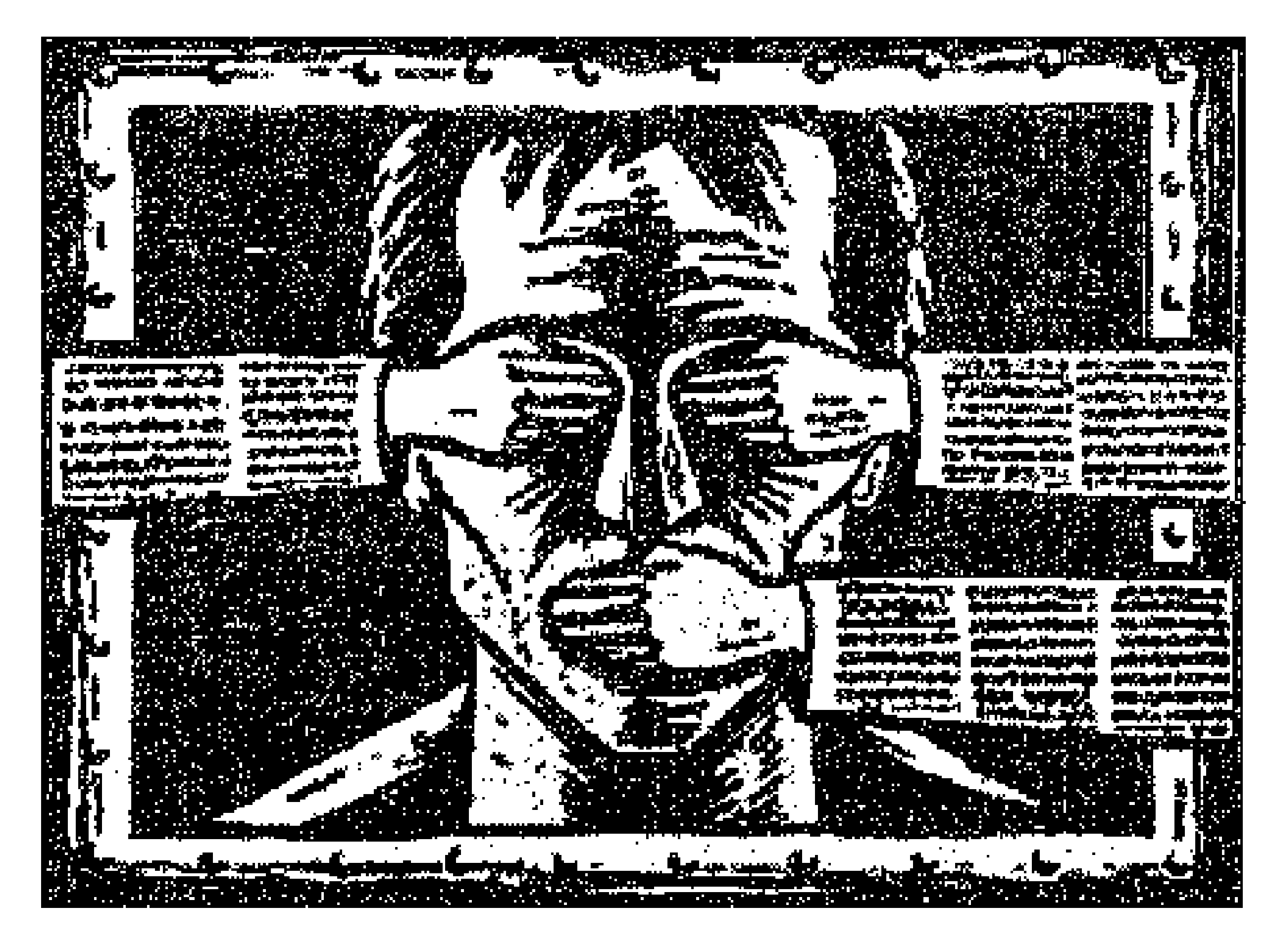
علمنا جدار الخوف بأن الفشل متعلم



في ذاكرة الطفل أن الخوف متعلم، ويطول الاعتقاد لدى الأطفال في سيرة حياتهم، وقد يستمر ذلك طيلة الحياة، وأن جرثومة الفشل المتعلمة، قد تتحول إلى استعداد فطري تتناقله الأجيال.

إن نظرية التعلم وفق سيلجمان توحي بأن الخوف العاجز يقود إلى سلوك عاجز، ويصبح لدى الطفل اعتقاد مفاده أن الطفل يبقى طفلاً طالما أن لديه مشاعر العجز، وأن هذه الجرثومة ستتحول دون نموه، وبذلك يتم تحويل جيل الأطفال إلى أطفال عاجزين تعلموا العجز من ثقافة والديهم، وأصبحوا مهرة في نقله إلى الأجيال اللاحقة، وبذلك يصبح مستقبل الأطفال شبابا عاجز متعلما للعجز، وأصبح المستقبل رواية للعجز للسائرين نياماً.

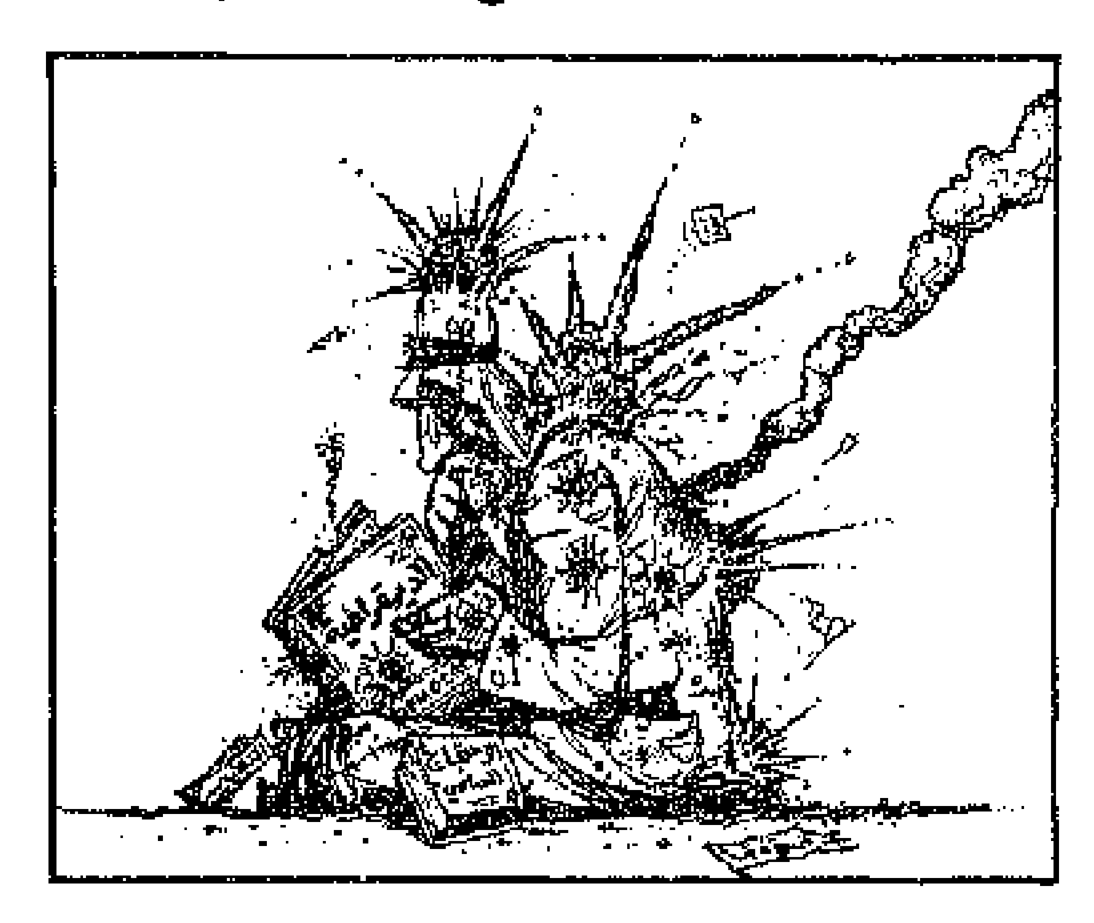
تعلم عجز البصر والكلام



يستند العجز المتعلم في إدراكه على الآتي:

1. فقدان المحاولة والخطأ، ثم موت الحركة.
2. تعطيل الذهن وعملياته والتسليم بعدم جدواها.
3. فقدان أدوات الحس لوظائفها الظاهرة.
4. فقدان تحمل مسؤولية الأعمال والمحاولات تجاه ما يقوم به الفرد.
5. خلط وتشويش في عمليات الإدراك السببي للأحداث.
6. الاستسلام وفقدان إدراك الواقع المحيط.
7. الفشل في التحكم في أدوات الإدراك.
8. تضخيم المعوقات وسيطرة أفكار المستحيل على التغير.
9. اللامبالاة والبلادة الذهنية في إدارة العمليات الذهنية.
10. تدني القدرة وإدراكها إدراكاً سلبياً.

تعلمنا أن الاحتجاج فشل متعلم



ماذا يعني الاحتجاج من وجهة نظر العجز المتعلم؟

1. الاحتجاج سلوك غير تكيفي يقود إلى التعبير بالصمت.
2. الاحتجاج فشل في التحكم بالألم.
3. الاحتجاج توقع قوي للفشل.
4. الاحتجاج والميل إلى ممارسته تفكير خرافي.
5. الاحتجاج عدو للديمقراطية.

والفكرة الأقوى:

إن السلام أمان، والهزيمة طعام لذيذ لا يعرفه إلا من تذوقه وأوقف سلوكات المحاولة والخطأ.

مظاهر العجز المتعلم

يمكن استخلاص الملامح التالية في ظاهرة العجز المتعلم:

1. تعلم العجز في حالة الفشل المتكرر.
2. ترتبط هذه الحالة في المواقف التي يفشل الفرد فيها بالتحكم في مصادر آلام أو مصادر العجز.
3. يتوقف الفرد عن القيام بأية محاولة.
4. يستسلم الفرد للمواقف المؤلمة أو الصادمة أو المحبطة.
5. يعتاد متعلم العجز حالة العجز مهما نزل به من عقوبة أو حرمان أو تهديد.
6. يسوء تكيف الفرد المتعلم العجز.
7. تتدنى دافعية المتعلم للقيام بأي سلوك يتعلق بمظاهر الإحباط أو الفشل.
8. يفشل المتعلم في إقامة العلاقة بين ما يقوم به من أداء ونتائج لذلك الأداء، وبالتالي يفشل في توقع أي نجاح في محاولات إيقاف ذلك الألم.
9. يفقد المتعلم أي دافع يدفعه للنجاح، أو البقاء أو الاستمرار في الحياة، لذلك تتوقف مبادراته الأدائية. (قطامي وقطامي، 2000)

وفيما يلي أهم الاضطرابات التي يظهرها متعلم العجز:

1. الاضطرابات المعرفية: التعرض لحالة من فقدان السيطرة، فتتطور عند الشخص بنية معرفية بأن نجاحه وفشله لا علاقة لهما باستجاباته.
2. الاضطرابات الدافعية: توقعات فقدان السيطرة تحمل على خفض دافعيته ومبادرته للاستجابات المتمثلة وعلى زيادة السلبية والاستسلام عنده، فالذين تعرضوا لصوت مزعج غير مسيطر عليه أظهروا سلوكات تتميز باللامبالاة عندما حاولوا تعلم الهروب في مواقف مضبوطة.
3. الاضطرابات الانفعالية: الأشخاص الذين تعرضوا لحالة فقدان السيطرة أو التعرض لمعززات غير متوافقة مع استجاباتهم عانوا من الاكتئاب والقلق مقارنة مع أولئك الذين لم يتعرضوا لمثل هذه الحالات.

نتائج تعلم العجز

أولاً: في المواقف التعليمية:

يمكن أن يوضح ذلك بالآتي:

1. تحويل الطلبة إلى طلبة عاجزين.
2. تطوير فكرة سلبية عن الذات.
3. التوقف عن المحاولة في التعليم.
4. الانسحاب من المواقف التعليمية.
5. ترك المدرسة.
6. تبني صور الفشل في كل مجالات التعلم.
7. تبلد الانفعالات والمشاعر في التعامل مع الطلبة.
8. كراهية التعلم والتعليم والمدرسة.

ثانياً: في المواقف الحياتية:

ويمكن أن تظهر نتائج حالة العجز المتعلم في مواقف حياتية بالآتي:

1. هجر الجماعة والرفاق.
2. إهمال الحقائق البشرية.
3. سوء التكيف والعدوانية.
4. الإهمال الوجداني والعاطفي.
5. تبلد الأحاسيس.
6. الشعور بالرفض وعدم القبول.

تطور حالة العجز المتعلم

المرحلة الأولية

- احتكاك مؤقت ومتقطع مع الآخرين.
- انفتاح على الرفاق والآخرين.
- اختيار الرفاق بالأخذ دون العطاء.
- التذبذب في الاعتبار أو الإهمال للآخرين.

المرحلة الأولى

- يبدأ الطفل إهمال الاستماع للأوامر والتعليمات.
- يتذبذب في القبول والرفض.
- يتذبذب في درجة الطاعة للكبار الراشدين.

↓

المرحلة المتوسطة

- مشاكسة الآخرين.
- جلب نظر الآخرين بسلوكات غير مقبولة.
- تصوير بعض مفاهيم سلبية عن الذات.
- العبث بأسماء وجهد الآخرين والتقليل من شأنه.

المرحلة الثانية

- يشاهد زملاءه ويميل لتذويت سلوكاتهم.
- إنكار الرفاق.
- الصمت وإنكار الآخرين.
- العناد المؤقت.

↓

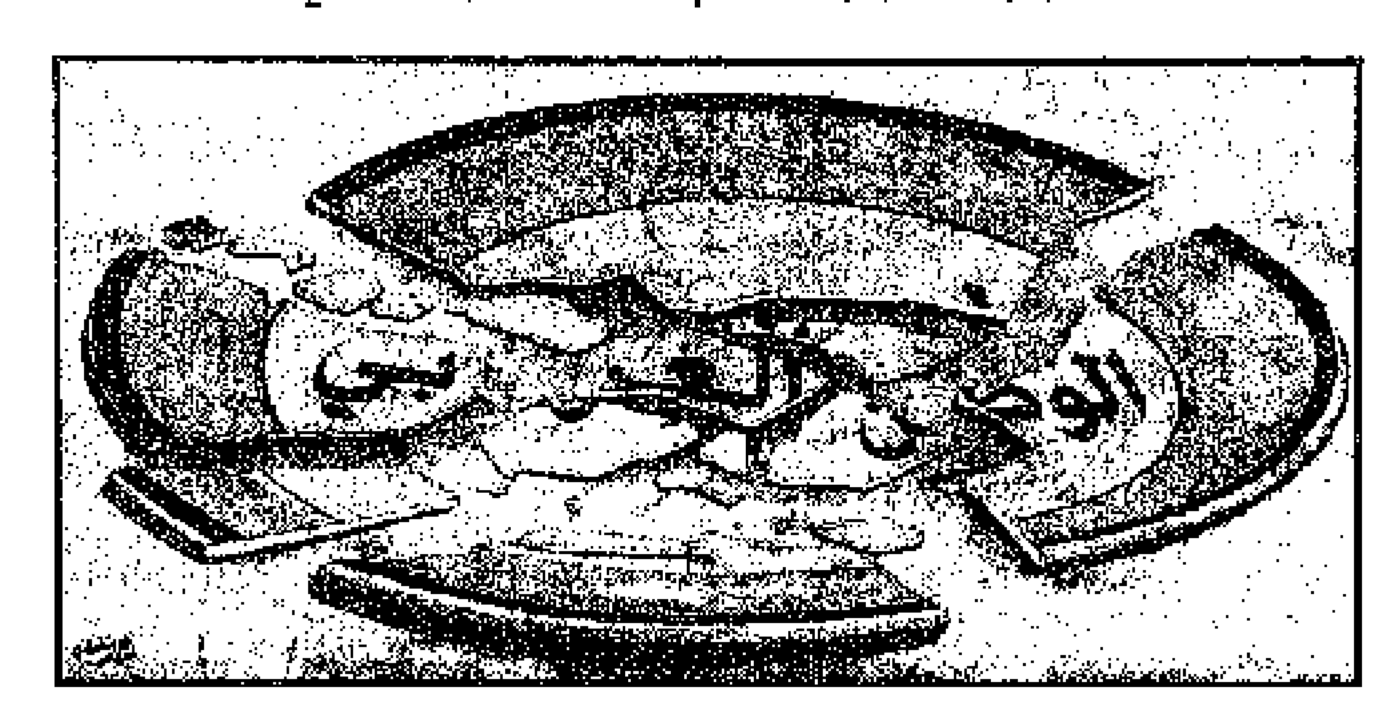
المرحلة الأخيرة

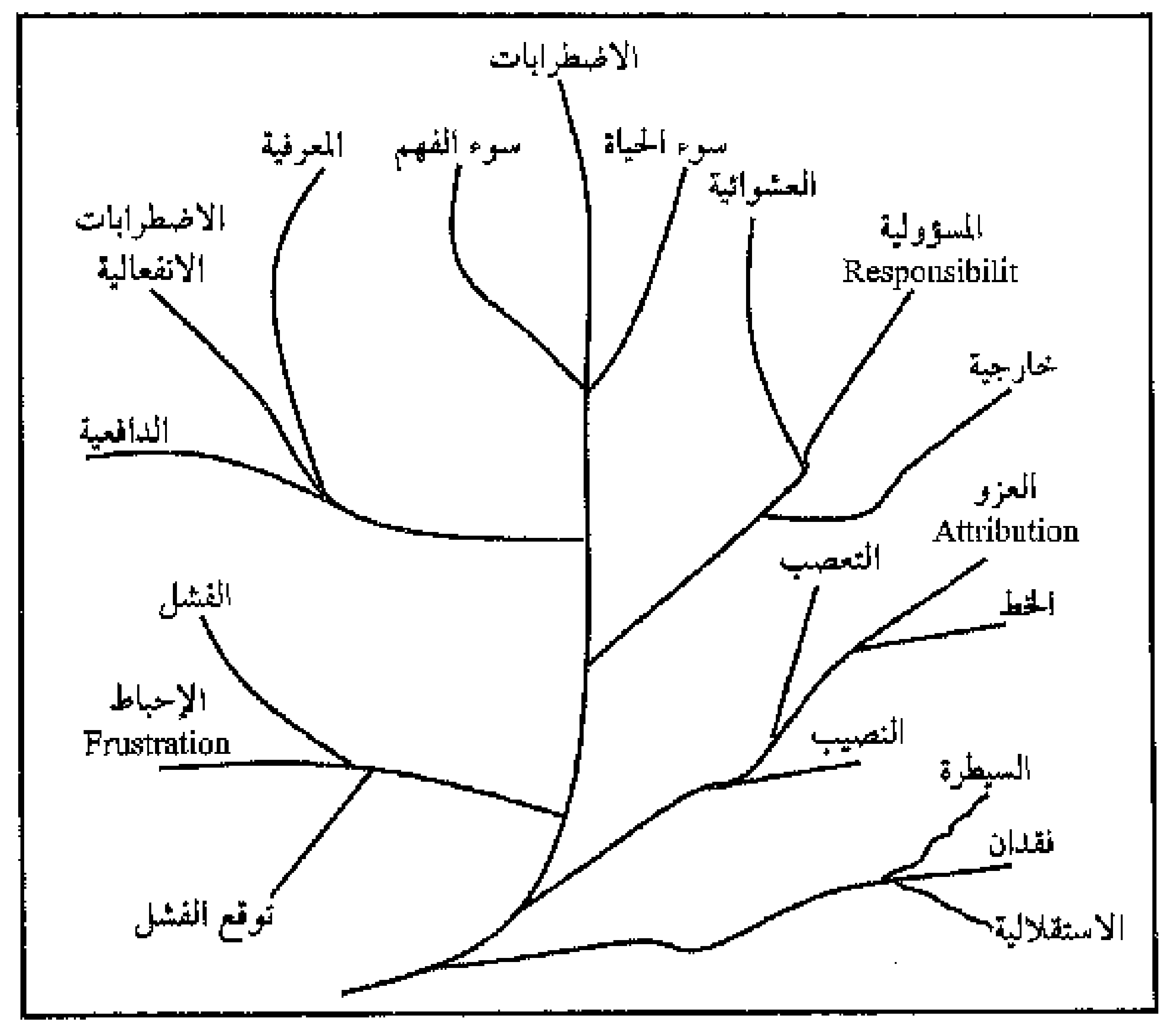
- إهمال الآخرين وإهمال اعتبارهم.
- إنكار قيمة أية فكرة أو شيء.
- تسفيه عقول وأفكار الآخرين وسلوكهم.
- التحدث بسلبية عن الناجحين واعتبارهم أراذل المجتمع.
- النوم في النهار والاستيقاظ في الليل.

المرحلة الثالثة

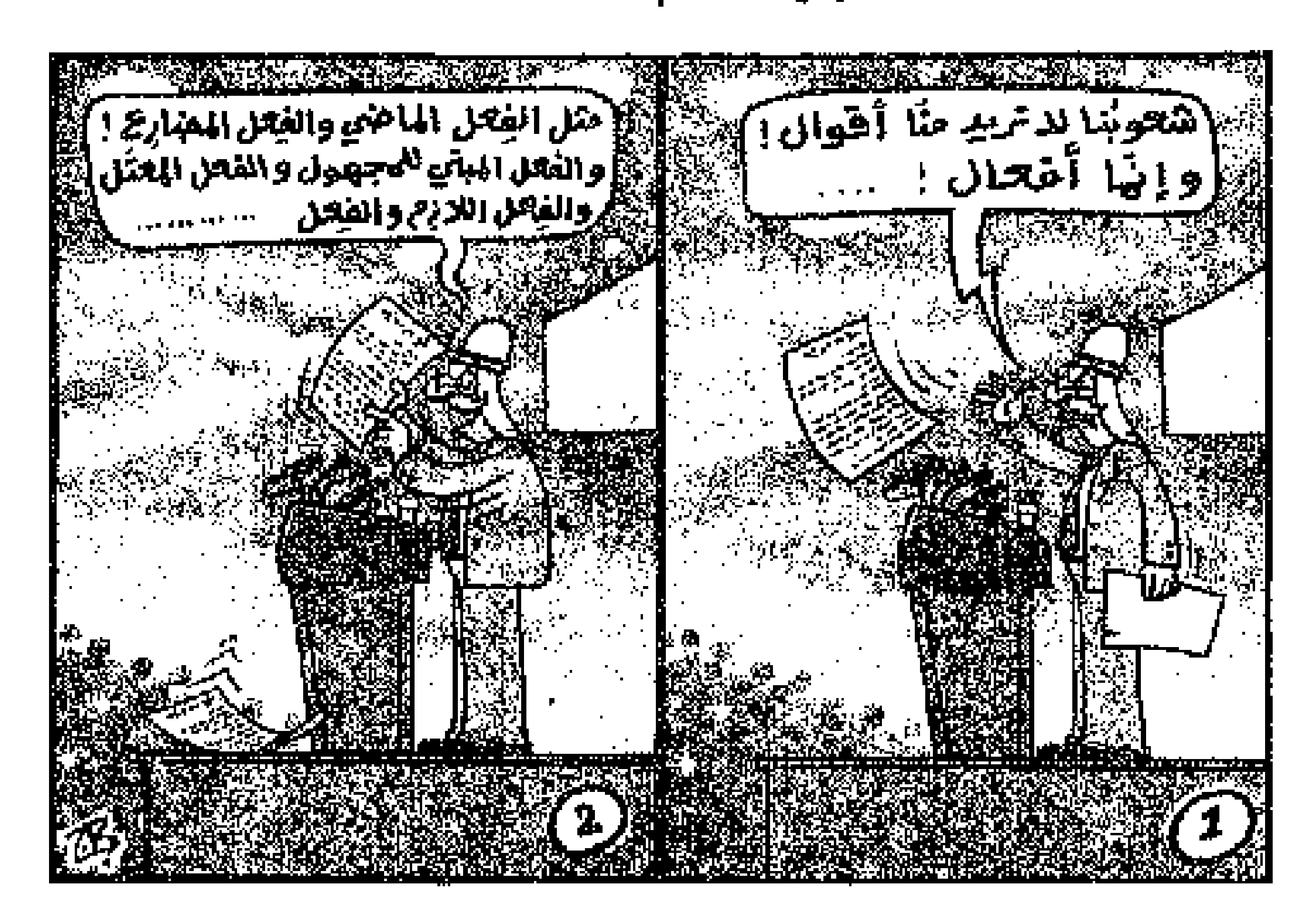
- البلادة الحسية.
- الانفصال عن الواقع.
- التوقف عن الاستجابة في معظم المواقف.
- الانزواء.
- العدوان المتعمد.

شجرة العجز المتعلم في الصحن العربي





العجز المتعلم فعل اللافعل



تقول فرضية العجز:

إن القول بدون الفعل دوماً، هو حالة عجز متعلم من الثقافة التي أكلنا فيها، وشربنا، وولدنا، وكبرنا فيها...

تُعلّمنا القمم العربية، أن القمم العربية تربينا على هجر الأفعال، وتبنّي الأقوال...

علمنا علم النفس علم دراسة السلوك أن الأفعال أقوى من الأقوال، فقلبناها لكي نصبح مبدعين وقلنا أن مقولة علم النفس خاطئة، ويمكن أن تصحح كالتالي: "الأقوال العربية أقوى من الأفعال وهذا ما يسمى بعلم دراسة السلوك العربي".

نظرية العزو والعجز المتعلم

Attribution Theory

أما عن الأبعاد التي تعزى إليها أسباب فقدان السيطرة (أسباب النجاح والفشل). الشهية والعطس وارتفاع ضغط الدم (الجهاز السمثاوي)، وكذلك أيضاً ارتفاع في مستوى القلق والتوتر والعدوانية. (قطامي، 2000)

1. **بعد الاستقرار:** فالفرد الذي يعزو فقدان سيطرته إلى بعد الاستقرار (أسباب مستقرة) مثل القدرة يتوقع فقدان السيطرة بالمستقبل، ويظهر انخفاض الأداء مع مرور الزمن، أما عن الفرد الذي يعزو فقدان سيطرته لعوامل غير مستقرة مثل الجهد والحظ فإنه لا يتوقع فقدان السيطرة في المجالات المستقبلية وذلك لأسباب متغيرة. (قزاقزة، 2003)
2. **بعد مركز الضبط:** فالفرد الذي يعزو فقدان سيطرته أو فشله لعوامل خارجية مثل الحظ، صعوبة المهمة، يؤمن بأن أي شخص لو كان مكانه لكان سيفشل، أما الفرد الذي يعزو فقدان سيطرته لعوامل داخلية كالقدرات الداخلية يؤمن بأن الأفراد الآخرين سينجحون في هذه المهمة، فالفرد الداخلي للفشل يعمل على زيادة الأحاسيس السلبية الموجهة للذات وكذلك بتقليل التقدير الذاتي.
3. **بعد الشمول:** فالشخص الذي يعزو فشله لعامل شمولي فإنه يعمل تصميم التوقعات لفقدان السيطرة لجميع المواقف ويليه انخفاض في الأداء بالمواقف المختلفة عن الوضع الأصلي، أما الشخص الذي يعزو فشله لعامل محدد فيعقبه انخفاض الأداء فقط بالأوضاع الشبيهة بالوضع الأصلي.

أصحاب العزو غير المستقر والمحدد مقارنة بالأشخاص ذوي أسلوب العزو غير المستقر والشمولي يظهرون أداء أفضل بعد تعرضهم لمهام غير قابلة للحل.

يبدو منطقياً أن الأفراد الذين اعتادوا على إعطاء تفسيرات ثابتة وشمولية وداخلية عن فشلهم لا بد وأن يكونوا أقل مثابرة، وميلاً للمغامرة، من أولئك الذين يؤولون الفشل بتعابير نوعية وخارجية وغير ثابتة (مثل الحظ)، وهذا الربط بين العجز

المتعلم والإنجاز أمكن البرهان عليه في سلوكات الأطفال وأفعالهم، فقد وجد عدة باحثين أن الطريقة التي يفسر الأطفال بها أفعالهم وإنجازاتهم تؤثر تأثيراً كبيراً على استعداداتهم إما في التوقف عن العمل في أعقاب فشل يعترضهم أو في المثابرة والاستمرار على أداء النشاطات. (الحجار، 1989)

يرى سليغمان أن الأولاد غالباً ما يتبنون ويتقمصون نظرات آبائهم إلى المستقبل من تفاؤل أو تشاؤم، وفي دراسة تناولت هذا الموضوع اتضح فيها وجود ترابط قوي بين طرق الأمهات (وليس الآباء) في تفسير الأحداث السيئة وتقويمها وطرق أولادها (أي تماثل).

على مستوى المدرسة أبانت الدراسات أن الإناث يبدين سلوكاً تشاؤمياً أكثر من الذكور إزاء الأحداث الحياتية، وتفسر هذه الدراسات تلك الظاهرة بالطرق التي تلجأ إليها المدرسات في تعاملهن مع التلميذات، فعندما تلجأ المدرسات إلى توجيه انتقادات إلى التلميذات فإنهن يلجأن إلى استخدام التعبيرات الثابتة والشمولية في وصفهن لذكاء التلميذات، أما إذا لجأ المدرسون إلى انتقاد الطلاب الذكور فغالباً ما يستخدمون التفسيرات النوعية غير الثابتة في تصورهم عن تركيز انتباههم في الدروس.

وفي دراسة أخرى توخت التحقق من الافتراض السالف الذكر تناولت ذكوراً وإناثاً في الصف الرابع الابتدائي، وجد فيها أن الذكور أقل من الإناث في أجوبتهم الدالة على العجز، وذلك عندما قدمت لهم/ ولهن/ مشكلات غير محلولة، وقد عزت الإناث فشلهن في حل المشكلات المطروحة عليهن إلى قلة ذكائهن أو إلى ضعفهن كقولهن: "لا أستطيع أن أحلها"، بينما جاءت بعض إجابات الذكور كالتالي: "حاولت المستطاع لحل المشكلة".

ووجد أنه إذا ما استمر الإيحاء للأولاد بافتقارهم إلى القدرة ووجود نقص في قدراتهم على حل المشكلات، فإنهم يبدؤون في تفسير فشلهم وتقليله بتعابير يأس وعجز وقنوط وسوداوية، وهذا بالطبع يمكن تجنبه بتعليم الأولاد التفكير بصورة

تختلف عما يفكرون به إزاء ما يحدث لهم وما يصيبهم من فشل إذ في مقدورنا تحصينهم من العجز للاكتئاب والقنوط. (الحجار، 1989)

وفي دراسة قام بها شابمن (Chapman, 1988) لفحص الخصائص المعرفية والدافعية والتحصيل الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة مع الطلاب العاديين، اشتملت العينة على (78) طالبا مع صعوبة تعلم و(71) طالبا عاديا، ولقد استخدمت المقاييس التالية: مقياس مفهوم لذات الأكاديمي، مقياس مسؤولية التحصيل الأكاديمي (Responsibility Qucstionnaire Intellectual) ومقياس الأداء الأكاديمي، وأشارت النتائج على المقاييس الثلاثة، والتي تعتبر جميعها مميزة لنموذج العجز المتعلم، حيث تميز الطلاب بجميع خصائص العجز المتعلم، وكذلك تبين أن الإناث اتصفوا أكثر بمميزات العجز المتعلم مقارنة مع الذكور، حيث كانوا أقل دافعية، وأقل من حيث التقدير الذاتي، ومن حيث الأداء الأكاديمي.

وفي دراسة أخرى فحصت غيلبر (Gelber, 1996) آثار أنواع مختلفة من التغذية الراجعة (تغذية راجعة إيجابية غير منسقة، تغذية راجعة سلبية غير منسقة، تغذية راجعة منسقة) على أداء طلاب موهوبين مقارنة مع طلاب عاديين اشتملت العينة على (161) طالباً، كان من بينهم (52) طالباً من الموهوبين و(109) طلاب عاديين، اشتملت الدراسة على ثلاث مراحل: في المرحلة الأولى قسم المفحوصون إلى ثلاثة ظروف تجريبية وظرف ضابط وحصلت كل مجموعة على تغذية راجعة مختلفة بعد قيامها بمهمة معينة وهي كتابة الاستخدامات المختلفة لاثني عشر شيئاً.

وأوضحت الباحثة أن بإمكانهم الحصول على ثلاث نقاط عن كل استخدام إضافي بعد الاستخدامين، حصلت المجموعة الأولى على تغذية راجعة سلبية غير منسقة، حيث حصل الطلاب على 15٪ فقط من النقاط التي يستحقونها، أما المجموعة الثانية فحصلت على تغذية راجعة إيجابية غير منسقة، فقد حصل فيها الطلاب على عدة نقاط أكثر مما يستحقونه بحوالي 85٪ وحصلت المجموعة الثالثة على تغذية راجعة

منسقة، حيث حصل الطلاب على عدد النقاط التي يستحقونها بالضبط، والمجموعة الرابعة كانت ضابطة، إذ أنها لم تحصل على أية تغذية راجعة. (قراقزة، 2003)

وفي المرحلة الثانية طلب من جميع الطلاب أن يجيبوا على مهمة (ترتيب عدد من الحروف وتكوين كلمات مفهومة خلال أربع دقائق) وفي المرحلة الثالثة تم توزيع مقياس العزو السببي. وقد تبين من النتائج أن أداء الطلاب الموهوبين في حالة التغذية الراجعة السلبية غير المنسقة، كان أفضل من أداء الموهوبين في حالة التغذية الإيجابية غير المنسقة، وهذا يعكس تماماً ما تم الحصول عليه عند العاديين، ووجدت الدراسة أن الطلاب العاديين يميلون لعزو نجاحهم إلى عوامل خارجية مستقرة، في حين عزا الموهوبون نجاحهم إلى عوامل داخلية غير مستقرة، ووفقاً لهذه الدراسة فإن الطلاب الموهوبين لا يميلون إلى تطوير استجابات (عجز متعلم)، وهذا يدعم التعديلات الجديدة لنظرية العجز المتعلم والتي تنادي بوجود عوامل متداخلة (وسيطة) لظهور العجز المتعلم.

وفي دراسة وينماير وبالمر (Whenmeger & Paler, 1997) تمت المقارنة بين الطلاب ذوي صعوبات تعلم وطلاب ذوي إعاقات عقلية وطلاب عاديين من حيث مركز الضبط عندهم اشتملت العينة على (431) طالباً وطالبة، منهم (178) طالباً عادياً و(159) طالباً من ذوي صعوبات التعلم و(94) طالباً ذوي إعاقات عقلية استخدم مقياسان لمركز الضبط، الأول هو مقياس نوسيسكس وستريكلاند (Nowicki-Striekland) للضبط الداخلي والخارجي، أما المقياس الثاني فكان مقياس مسؤولية التحصيل الأكاديمي (IAR) وقد تبين من النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث من حيث مركز الضبط، فقد تمتع ذوي الإعاقات العقلية بضبط خارجي عالٍ يليهم الطلاب ذوو صعوبات التعلم، إن الطلاب العاديون قد كان مركز ضبطهم للنجاح والفشل داخلياً.

وفي دراسة أخرى قارن سيتل وميليش (Settle & Milich, 1999) بين استجابات الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين للفشل الاجتماعي، اشتملت العينة

على (21) طالباً وطالبة صنفعوا على أنهم يعانون من صعوبات تعلم، حيث كان معامل ذكائهم أكثر من (80) درجة، أما الطلاب العاديون فكانوا (29) طالباً وطالبة. وطلب من جميع المفحوصين إكمال مقياس للعزو، ثم شاركوا بشكل انفرادي في مهمتين الأولى اجتمع في أولاهما مع (12) طالباً وتحدثوا معه بشكل ودي وسجل سلوكه بكاميرا خفية، وفي المهمة الثانية تحدثت معه المجموعة بشكل قاس غير ودي، وبعد خروجه من كل مهمة كانت عليه الإجابة على الاستبانة لتقدير ذاته في المهمة التي قام بها.

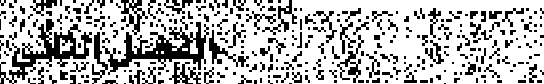
بينت النتائج أن استجابات الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانت أكثر اندفاعاً بالحالتين، حيث إنهم شعروا أكثر سوءا من الطلاب العاديين إثر التعرض للظرف غير الودي، وكذلك كانوا أكثر سروراً من العاديين بعد تعرضهم للظرف الودي، وبذلك فقد أثبتت الفرضية القائلة بأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يظهرون استجابة عجز متعلم للفشل الاجتماعي أكثر من الطلبة العاديين. (اغباريه، 2000)

افتراضات نظرية العجز المتعلم المعرفية

Assumptions

تستند نظرية العجز المتعلم إلى مجموعة من الافتراضات وهي كالآتي:

1. يمكن تعلم العجز بفعل عوامل خارجية.
2. عوامل العجز المتعلم ترتبط بحالة المتعلم الإدراكية.
3. يحدد إدراك المتعلم مدى عجز المتعلم لتعلمه العاجز.
4. يتحدد الإدراك بفكرة المتعلم العاجز بأداءات المتعلم وتفاعله مع العوامل البيئية المحيطة.
5. يطور العجز المتعلم الكآبة واليأس لدى المتعلم.
6. تتأثر عزوات المتعلم السببية للنجاح والفشل والاكتئاب بمصادر عزوه الخارجية.
7. العجز المتعلم متعلم، وطالما أنه متعلم يمكن تعديل مفاهيمه ومظاهره، وإسقاطها لتحل محلها حالة مقاومة العجز المتعلم.
8. تؤمن نظرية العجز المتعلم بالضرب المتكرر والفشل المتكرر وتعالج بتعديل أبنية الفرد وعزواته.



علمنا العجز أن الدين لا يحتاج إلى صلاح

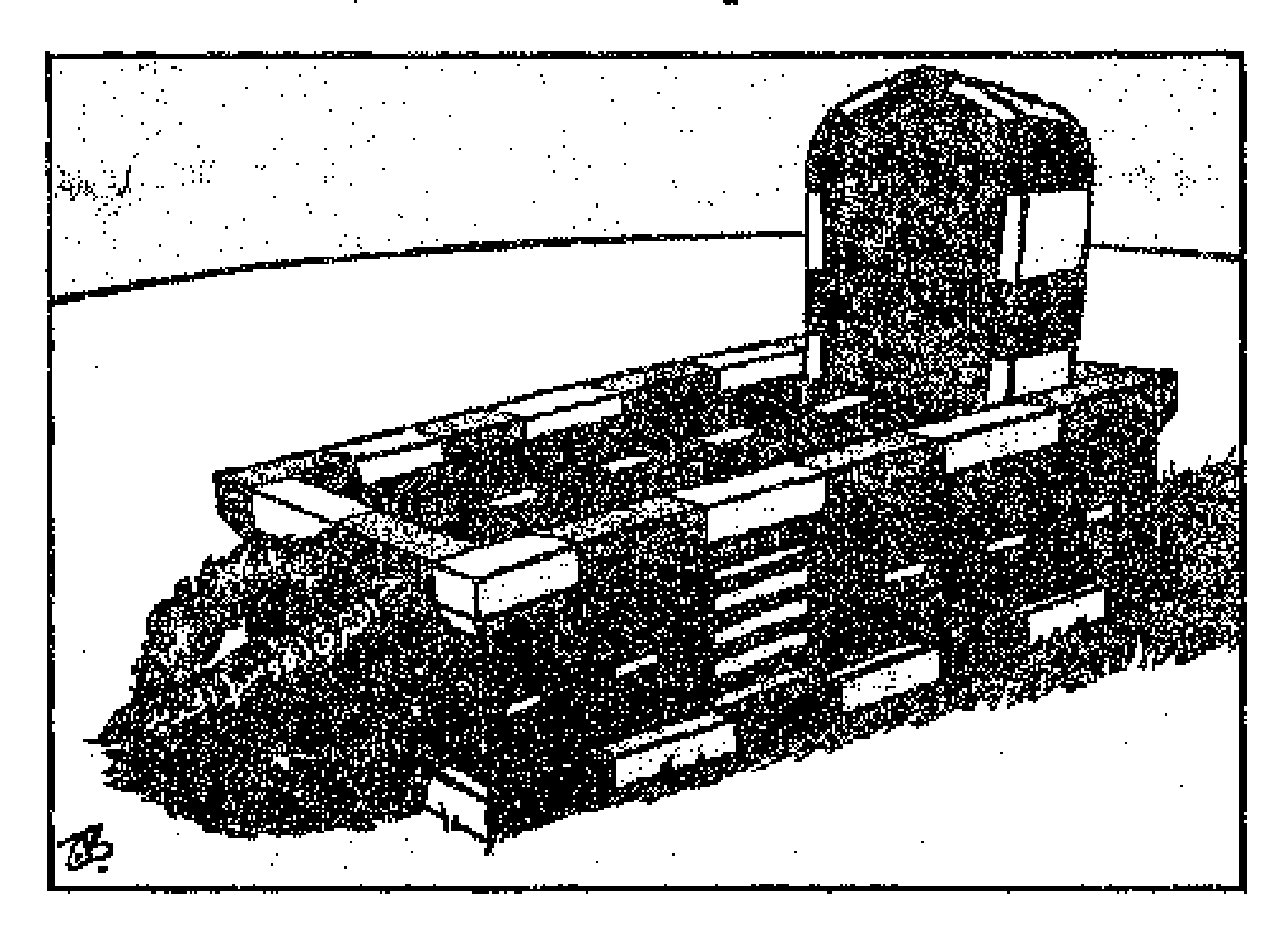


أثناء تعلمنا الفشل في التحصيل المدرسي، تعلمنا أننا متدينون بالفطرة، ولا داعي أن يبث مرة أخرى على صورة أداء ظاهر، فالفطرة تقودنا إلى التدين، والفطرة تقود الفاشل إلى الاعتقاد بأن صلاح الدين لم يعد القدس، وإنما القدس هي التي عادت بالفطرة إلى صلاح الدين.

ونظراً لأن العجز المتعلم جعل المتعلم الفاشل مخفقاً في فهم أداء عملياته الذهنية، وفي كل مرة يديرها يمين تدار بالفطرة إلى الشمال، لتثبت أن الشرق شرق، والغرب غرب، وأن الفشل قد يقود إلى تكسير قيوده للوصول إلى بصيص أمل في النجاح.



إلبس عيني العاجز عن التعلم



حينما ترى هذه الصورة وفي ذهنك فكرة العجز المتعلم قد تدرك احدى الصور الذهنية التالية:

- القرية العربية لم نستطع تحويلها إلى جنة.
- بدلاً من تحويل القرية إلى جنة تم تحويلها إلى قبر.
- من يرقد في الشارع العربي هو الذي مات في احدى العشش العشوائية الذهنية المعرفية.
- الشارع العربي بدأ يصدر اشارات ثقافية، يفهمها الشباب ويبدأ تعلم المواطنة والانتماء.

أهمية دراسة العجز المتعلم

نظراً لخطورة العجز المتعلم وما يحققه من نتائج سلبية لدى الفرد أياً كانت أدواره، فإن دراسة هذه الظاهرة يمكن أن تقوم بعوامل وقائية قبل وقوعها لدى الإنسان أو المواطن أو المتعلم، وإليك حالات المعالجات الوقائية للعجز المتعلم، وهي:

1. توضيح أبعاد العجز المتعلم يمكن أن تساهم في تحصين الفرد.
2. تحليل هذه الظاهرة وفهم أسبابها يمكن أن يفيد في التصدي لأسبابها قبل وقوعها.
3. إن هذه الظاهرة مؤلمة في نتائجها وقد تعمل على تدمير الذات.
4. إن زيادة وعي الأفراد لهذه الظاهرة يقلل من إيقاعه بها أو إيقاع الآخرين بها.
5. إن هذه الظاهرة قد تترك آثاراً يصعب التخلص منها على مدى الحياة.
6. إن شيوع مظاهر هذه الظاهرة يمكن أن تتسبب في حالة التوقف التام للعجز وعدم المحاولة للتخلص منها (الاستسلام).

سيناريوهات في تعلم العجز

1. حينما يصنف المعلم مجموعة من الطلبة ضمن القائمة السوداء، فإنه يحيلهم إلى حالة تعلم العجز، وهنا يحاول هؤلاء الطلبة وفي المحاولة يذكرهم بحالته أنهم لا يفهمون، وأنهم غير قادرين على التعلم، إنهم عجزة، إنه لا فائدة من المحاولة، إنهم ثور الله في برسيمه.

   ويهمل المعلم هؤلاء الطلبة وينكر:

   - أسماءهم.
   - خصائصهم وملامحهم.
   - إحضارهم للكتب أو عدمها.
   - قيامهم بالواجبات أو عدم قيامهم بها.

2. حينما يستدخل المتعلم للعجز هذه التسمية فإنه يقوم بالآتي:

- التوقف عن أي نشاط اجتماعي.
- الشعور بالخيبة والإحباط.
- الانسحاب التام وعدم القيام بأية محاولة اجتماعية.
- الاهتمام والأفكار لذاته.
- تدمير الذات.
- البلادة الاجتماعية.
- فقدان الحساسية لأي منبه اجتماعي.
- العزلة والموت الاجتماعي والتباهي بمفاهيم اللامبالاة.

العجز المتعلم والاتجاه المعرفي

Learned Helplessness

كيف يكون العجز متعلما ونحن ذوي الاتجاه المعرفي نرفض التعلم بمعنى أنه تغيير أو تعديل في السلوك، وهذا يدلل على أن المفهوم مر بك، إن المعرفيين يرفضون فرضية التعلم على صورة تعديل أو تغيير في السلوك وإنما يفترضون أن نواتج التعلم المعرفي الذي يقصد به عادة التفكير والمعالجة الذهنية.

فمظاهر العجز المتعلم المعرفي يمكن أن تكون ظاهرة أو أكثر من الآتي:

1. تدن في استدخال بنى معرفية جديدة.
2. تدن في تطوير مفاهيم جديدة.
3. ندرة الوصول إلى استراتيجيات معالجة ذهنية.
4. ندرة زيادة المعالجات الذهنية وتدويرها.
5. ندرة تطور خبرات ناتجة عن التفاعل مع المواقف.

إن هذه الحالات التي تتطور لدى المتعلم العاجز تجعله يمر في خبرات معرفية متكررة، وتلاقي فشلاً ويقف أمام المظاهر السابقة ويستجيب أن عجزي المعرفي يظهر في:

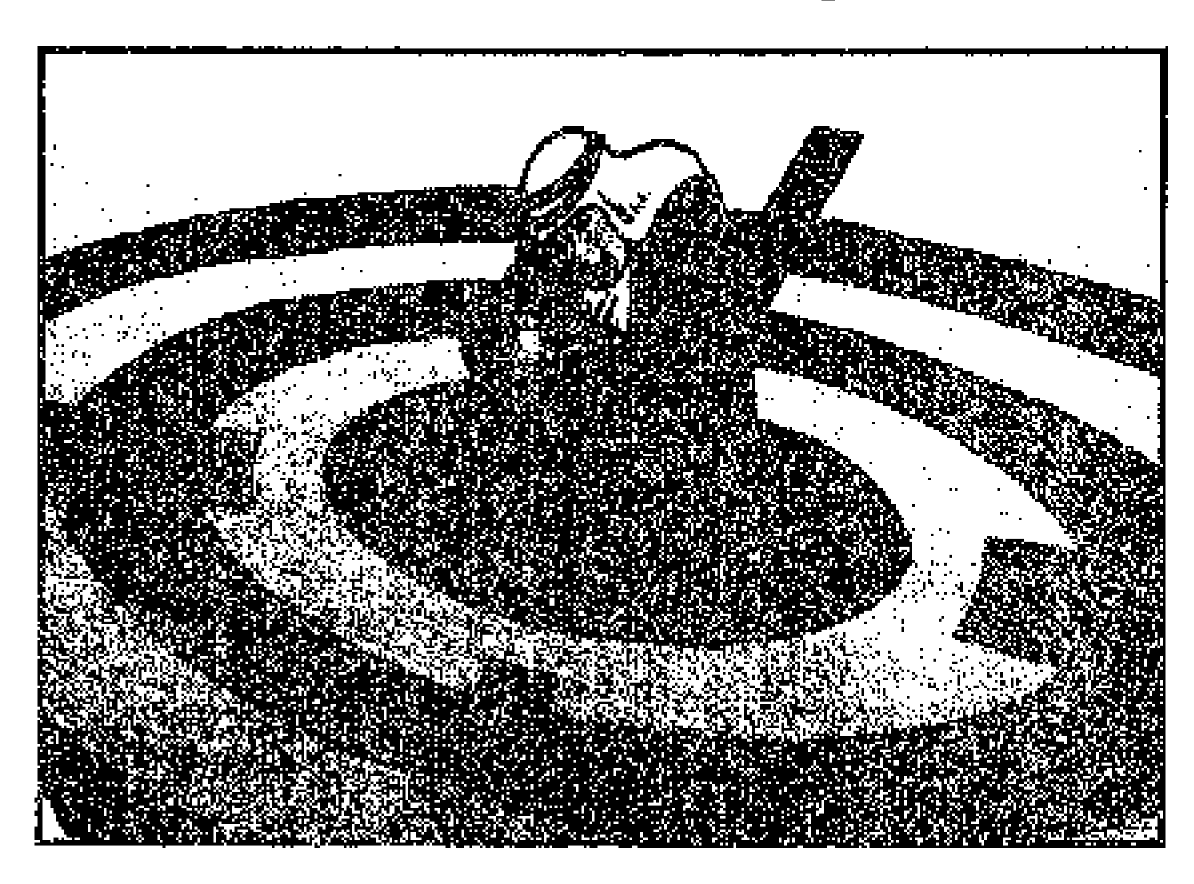
1. عدم قدرتي على التعامل مع مفاهيم جديدة.
2. أنا لا أفهم مفاهيم، ولا أقوم بالتفاعل معها بحيوية.
3. استراتيجيات لمواجهة حالة الضعف والنقص فاشلة.
4. إن عقلي يتسع لأشياء محدودة وليس لدي المقدرة.
5. علي تجنب الدخول في الخبرات لأن النتيجة دائماً الفشل.

وأخيراً يصف حالات تعلمه بالآتي:

1. لا أصلح للتعلم.
2. لم أصلح للدخول في مواقف جديدة.
3. أنا لم أخلق لكي أتعلم.
4. إن الفشل هو نتيجة كل ما أواجهه من مواقف تعلم.
5. الفشل صفة ثابتة في تعليمي، ولا داعي للمحاولة.



العربي يركز جداً فيفقد ذاكرته



جلس هذا الرجل يحادث نفسه بالآتي:

1. في كل مرة أتحدث عن شيء أقول إن ذاكرتي ليست جيدة في...
2. فظهر أن لدي فشلاً متعلماً في حفظ التواريخ، والأرقام، والأسماء، والأحداث التي ترفع الرأس.
3. علمني العجز المتعلم التشاؤم، كيف أعيد تعلم الاكتئاب؟
4. من قال إن الذاكرة ضرورية، الذاكرة تزعج وتقلب الأوجاع، مثل ضربة العجز المتعلم.

هذا الرجل كان يفتخر بأن لديه:

- ذاكرة قوية.
- ذاكرة صريحة.
- ذاكرة قصصية.

وخسرها كلها بعد الضربة.

افتراضات العجز المتعلم المشوهة



افتراضات الطالب العاجز المشوهة وهي:

1. إن من لا يعتدي على ابني في الصف لا يفهم.
2. إن هذا الصف مكان مريح لمن يجوم لتعليم العنف.
3. من لا يعتدي على ابني هو طالب عاجز ويستحق أن يُعتدى عليه.
4. الاعتداء هو أصل التعلم في الصف المشوه.

هذه افتراضات رجل فقد الأمل في سوية الصف لأن ابنه قد تعرض مرات ومرات للضرب وعنف زملائه تحت بصر وسمع المعلم، لذلك تعلم الولد قلة الحيلة، والشكوى لغير الله مذلة...

تطور مفهوم العجز المتعلم

أشار (Nitzan, 1987) في تطور العجز المتعلم إلى ما يلي:

1. يحاول المتعلم أن يغير في احتمالات ظهور التعزيز عن طريق استجاباته.
2. بعد عدد محدد من التجارب الفاشلة يتعلم الفرد أنه لا يستطيع السيطرة على التعزيز.
3. يطور المتعلم توقعات لفقدان السيطرة بالنسبة للمستقبل.
4. يقوم المتعلم بتصميم توقعاته حول فقدان السيطرة على الوضع الجديد الذي يتعرض له.
5. ظهور هذه التوقعات بسبب اضطرابات معرفية وانفعالية ودافعية لدى الفرد.
6. تطور بعض الاضطرابات نتيجة لهذا الوضع.

وفي دراسة بايزو ونيفيلد (Buysand Winfiel, 1982) فحص مدى تطور العجز المتعلم عند طلاب مختلفين في دافعية التحصيل، بعد تعرضهم لأشكال مختلفة من المكافآت، اشتملت العينة على (72) طالبا من عمر 4-16 سنة، تم اختيارهم من ثلاث مدارس محلية خضعوا لاختبار في دافعية التحصيل، ووزعوا تبعاً لذلك على 12 ظرفا تجريبيا، شملت ثلاثة مستويات للمكافأة ومستويين للجنس، ومستويين للدافعية.

تكونت التجربة من ثلاث مراحل، حصلت المجموعات التجريبية في المرحلة الأولى على عشر كلمات تمثل أسماء الأشياء مختلفة، وطلب منهم كتابة الاستخدامات المختلفة لكل شيء وأعطي كل طالب دقيقتين لإنهاء كلمة، حصل أفراد مجموعة المكافآت غير المنتظمة ما يستحقونه من مكافآت.

وفي المرحلة الثانية أعطي المفحوصون امتحاناً مكوناً من 20 بطاقة مكتوب عليها حروف مبعثرة وطلب من كل منهم أن يرتب هذه الحروف مكوناً منها كلمة خلال دقيقة ونصف لكل كلمة، وفي المرحلة الثالثة تم توزيع مقياس أسلوب الفرد لفحص عزو الطلاب لنجاحهم وفشلهم بمهمة التمرين (العشر بطاقات) بالإضافة إلى

إجاباتهم على مقياس للغضب والقلق، وقد قيس الجانب المعرفي بعدد الكلمات التي تم ترتيبها بشكل صحيح والمدة الزمنية التي استغرقها أداء هذه المهمة.

أما الجانب الدافعي فقد تم قياسه عن طريق عدد المحاولات التي بذلها كل طالب ومدى استغلاله للزمن الممنوح له وتبين من النتائج أن نوع المكافآت (منظمة أو غير منظمة) أثر دال فقد أجاب طلبة مجموعة المكافآت بشكل صحيح على عدد أكبر من البطاقات ولم يكن لمتسوى الدافعين والجنس أثر على عدد الإجابات الصحيحة، كذلك تبين أنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات المختلفة في أسلوب العزو وكذلك لم يكن اختلاف بين الظروف المختلفة من حيث الجانب الانفعالي.

وفي دراسة هيرش وستون وفورد (Hersh, Stone, & Ford, 1996) تم فحص إمكانية تطوير الطلبة ذوي صعوبات التعلم للعجز المتعلم أكبر مما يفعل الطلاب العاديين عند مواجهتهم لوضع الفشل في القراءة، اشتملت العينة على (45) طالباً وطالبة منهم (30) طالباً ذوي صعوبات القراءة و(15) طالباً عاديين وزع الطلبة ذوو صعوبات القراءة على مجموعتين: تجريبية تعرض فيها الطلاب إلى قصص غير ملائمة لأعمارهم، أما المجموعة الثانية فكانت ضابطة تعرض فيها الطلاب لقصص ملائمة لأعمارهم، أما الطلاب العاديون فتعرضوا إلى الظرف الضاغط أي إلى قصص غير ملائمة لأعمارهم.

تبين من النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تطور العجز المتعلم بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين تعرضوا للظرف الضاغط وبين الطلاب العاديين الذين تعرضوا للظرف نفسه، كما تبين أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين تعرضوا للظرف الضاغط يطورون عجزاً متعلماً أشد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين لم يتعرضوا لهذا الظرف.

وأيضاً في دراسة أخرى حاول رويل وجنديرسين (Rozell & Ganderson, 1998) فحص أثر كل من جنس الفاحص / جنس الطالب / الهوية / الجنسية

للطالب، على تطور العجز المتعلم عند الطلاب والذي تم قياسه عن طريق أسلوب العزو والأداء عند الطالب اشتملت العينة على (38) طالبا و(46) طالبة والذين تم تعرضهم لظروف مختلفة من المهام، بعد ذلك تم فحص مدى تأثير أسلوب عزوهم وأدائهم بالظروف التجريبية، وهل يختلف أداؤهم وعزوهم للنجاح والفشل باختلاف جنس الباحث وجنس الطالب وهوية الطالب الجنسية.

أبرزت النتائج أنه لم يكن للجنس أثر ذو دلالة إحصائية على كل من العجز المتعلم والأداء، بينما بينت النتائج أن للهوية الجنسية للطالب تأثيرا على أدائه وعلى تطور العجز المتعلم عنده حيث إن الطلاب أصحاب الهوية الجنسية الأندروجنيه وأصحاب الهوية الجنسية غير المميزة (Undifferentiated) كانوا الأقل تأثيراً بالظرف التجريبي حيث كان أداؤهم الأفضل، بالإضافة لذلك فكان لجنس الباحث أثر ذو دلالة إحصائية على العجز المتعلم، حيث إنه عندما كان جنس الباحث ذكراً كان العجز المتعلم أقل عند جميع الطلاب. (أغباريه، 2000)

يشعر المتعلم بالإحباط الشديد، وتتوقف لديه محاولات بعد أن قام بعدد من المحاولات دون أن يقف على أي تحسن أو تغير في النتائج مما يدفعه إلى الوصول إلى حالة الضعف الشديد وفقدان الأمل في التغيير أو استعادة الأمل في التغيير في البيئة أو الموقف أو الظروف المسببة لذلك ومتطور لدى المتعلم حالات الخوف والذي يمكن أن يتحول إلى حالة اكتساب إذ أن لا فائدة من محاولات لإزاحة حالة الفشل أو تغيير النتائج المؤلمة ويتطور لديه الشعور الأقوى بأنه لا يستطيع أن يتحكم فيهما ويحدث له في هذا الموقف أو المواقف غير التعليمية منها.

لذلك فالعجز المتعلم حالة من الاستسلام والخضوع والتوقف عن المحاولة لدفع الضغط أو تجنب الفشل وشعوره بالضعف في التحكم والضبط للعوامل التي تفشله أو تؤذيه، أما بالنسبة لتعلم العجز، فإن الفرد الذي طور هذه الظاهرة يشعر بأنه لا يمتلك المخزون من الخبرات الملائمة لدفع الحالة أو تخليصه منها في المستقبل أو في مواقف مشابهة وترتبط هذه الظاهرة التعليمية بحالة عجز المتعلم في الحصول على التعزيز

المناسب الذي يقوي محاولاته في التغلب على حالات الخوف، والقلق، وفقدان السيطرة والتحكم في تلك الوحدات أو المواقف المرتبطة بذلك. (قطامي، 2000)

تعلم العجز إذن هو:

1. فقدان المحاولة لتجنب الضغوط.
2. إحباط متكرر في كل المحاولات.
3. حالة استسلام للفشل والتوقف عن النظر لمصادرة.
4. ضعف تحكم المتعلم العاجز عن العناصر المحيطة به.
5. فشل المتعلم العاجز في تجنبه للعوامل المؤذية لذات المتعلم.
6. الفشل يقود أكثر إلى العجز المتعلم المرتبط بتشويه المفاهيم، وقلة حيلة المتعلم تجاه ما يقدم له.
7. استقواء عناصر السلطة مثل المعلم، والمدير، ومدير المؤسسة على الفرد لإضعافه وتكررا إشماره بذلك حتى يستسلم ويبدأ يبحث في الأساليب الهروبية للتكيف.
8. تقبل حالة الفشل التي تقود إلى الألم والتعايش مما يرتب على ذلك حالة نفسية مشوهة.

حوار بين معلم العجز وتلميذه



معلم العجز	التلميذ العاجز
• أنت شيخ عاجز، حر.	• هرمنا بدون إرادة.
• يداك أصبحتا وراء ظهرك سر إلى الأمام.	• فقدنا حواسنا بدون ثمن.
• الأرض تتسع لنظراتك.	• الضرب في الميت حرام.
• من ينظر تحت قدميه يرتاح أكثر.	• يموت المهزوم ولا ينتصر.

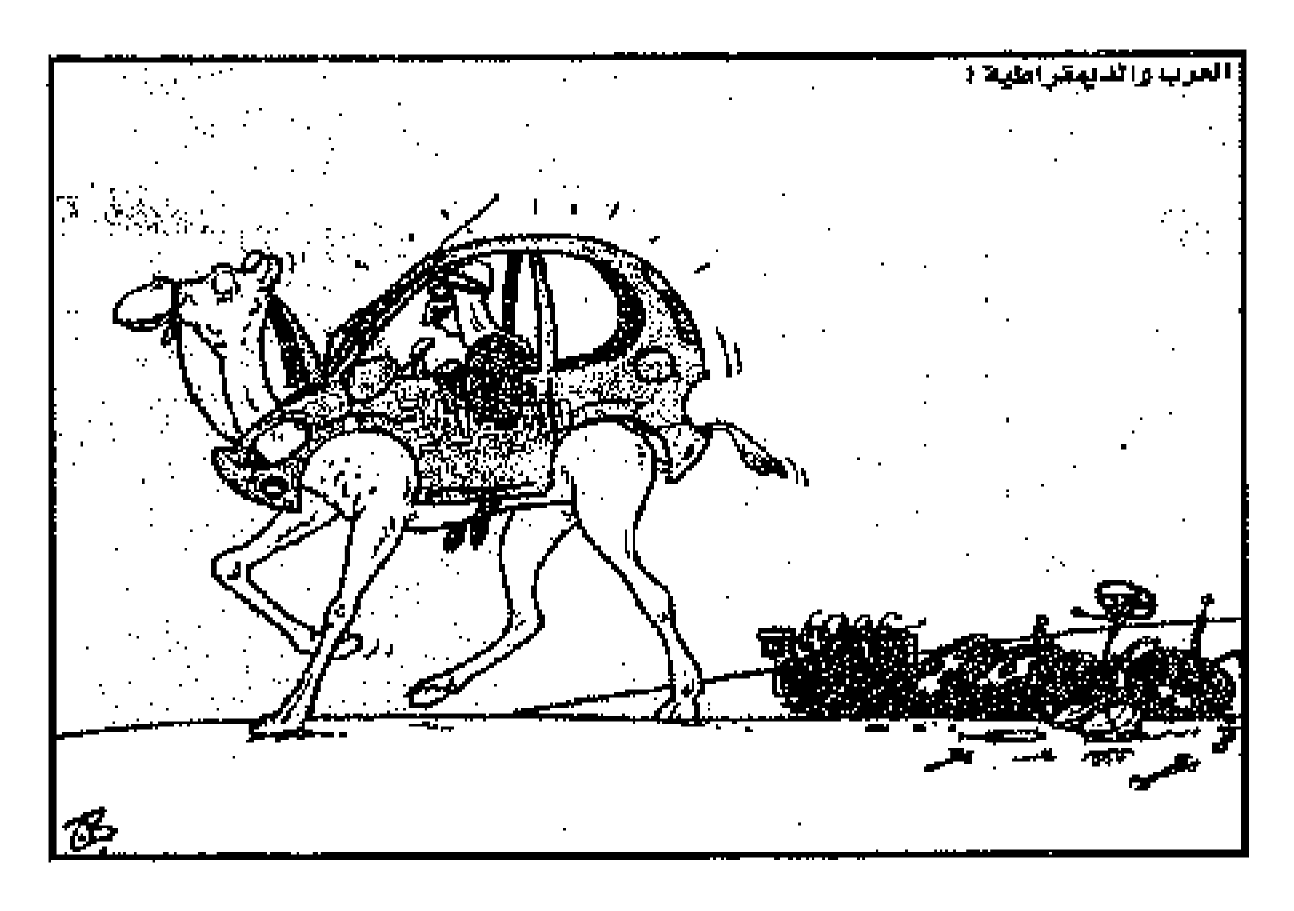
الرعاية الكافية تحصين الطلبة ضد العجز



سيدة تصطحب أبناءها للمدرسة في اليوم الدراسي الأول في منطقة صويلح



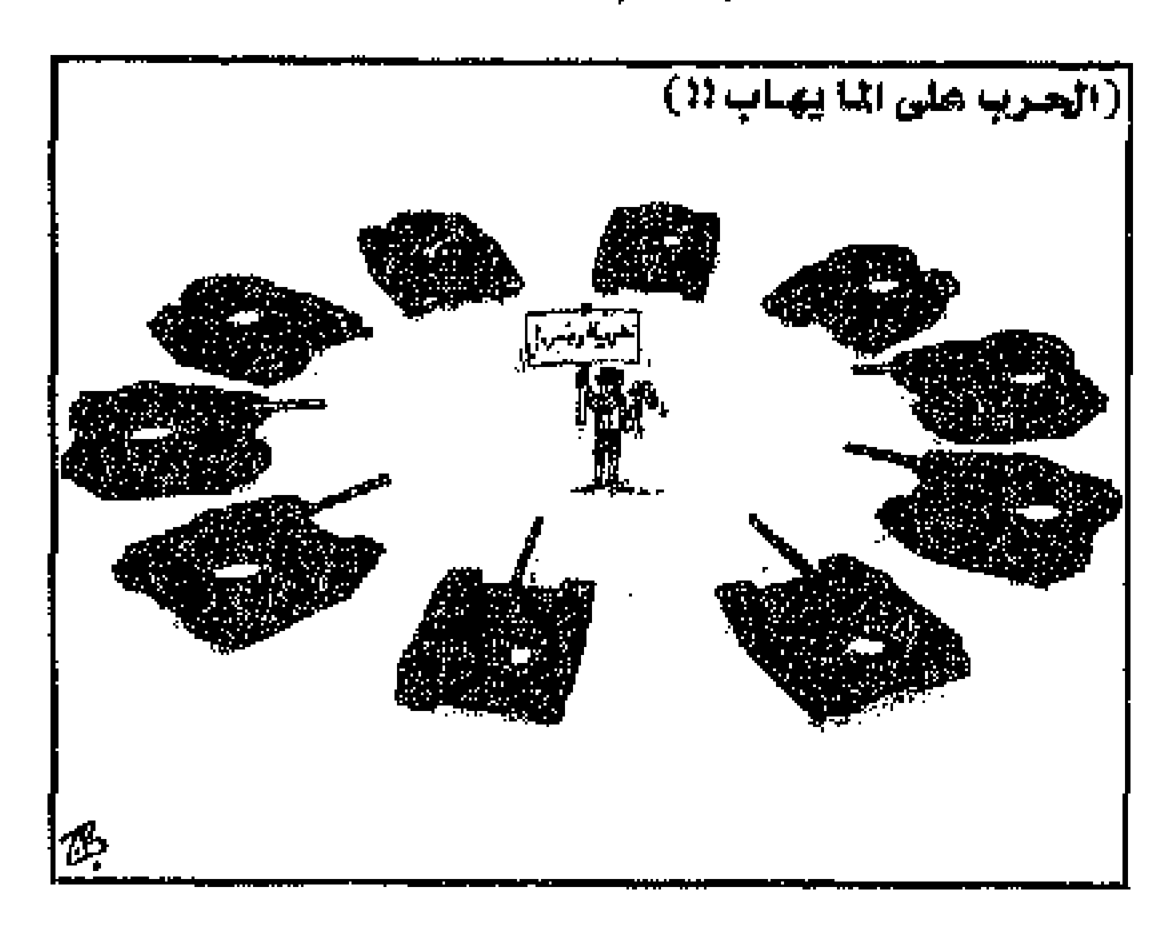
الديمقراطية على ظهر جمل عجز متعلم



عرضت هذه الصورة على أطفال في المرحلة الأساسية فأجابوا:

1. إن هذا الجمل هو الذي أضاعه جدي في الجاهلية، ومات قهراً وهو يبحث عنه.
2. إن وراء فهم هذا الجمل خرافة سمعتها من جدتي كانت تقول إنها من ألف خيمة وخيمة وأعتقد أنها مشهورة جداً.
3. إن هذا الجمل مفرغ من أدواته النشطة واستبدلت بقطع غيار صناعية مستوردة من الصين.
4. هذا الجمل يذكرني بسيارة جدي الفولكس فاجن حينما كان لديه أمل، وبقي الآن بدون أمل.

ماذا يتعلم هذا الطفل؟



تعلم هذا الطفل في هذا الموقف الآتي:

1. تعلم نتيجة لا تحاول ليس هناك فائدة.
2. طلب الحرية طلب فاشل لأن الحرية شيء مثالي.
3. الدبابة أقوى جداً من الحرية.
4. حين تولد تولد قصراً وجبراً، وكيف تطلب حرية وأنت مقصور عليك.
5. البكاء الطويل يعلم الاكتئاب.

> حينما لا تسمح لك خيالاتك أن تمارس الحرية فإن ممارسة الهروب الفاشل سلماً يحقق نتائج أفضل؛ لأن عجز الهارب من المواجهة متعلم.

أدوات الكشف عن العجز المتعلم

بالإضافة إلى الأدوات التي ذكرناها في الدراسات سابقة الذكر، هناك أدوات أخرى ومنها:

في دراسة ديلي وبلوكوفسكي (Dallyand blocofsky, 1992) فقد حاولا فحص الفروق في الاكتئاب وأسلوب العزو، والقدرة الاجتماعية لدى عينة من الطلاب بلغ عددهم (144) طالباً بلغ عدد الطلاب ذوي صعوبات التعلم منهم (42)، حيث كان جزء منهم ناجحاً بالمدرسة أما الجزء الآخر فكان غير ناجح، أما العاديين فبلغ عددهم (102) صنفوا أيضاً إلى ناجحين وغير ناجحين تم استخدام مقياس (Reynolds) لقياس الاكتئاب عند المراهقين، ومقياس أسلوب العزو، أما بالنسبة للقدرة أو الكفاءة الاجتماعية فقد قدرها المعلمون والطلاب أنفهسم.

لقد تم استخدام تحليل التباين المتعدد لفحص الفروق بين المجموعات المختلفة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقد تبين من النتائج أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين درسوا في صفوف خاصة بهم أكثر اكتساباً، ولكن أسلوب العزو عندهم كان اكتئابياً، كما قدروا أنفسهم وقدرهم معلموهم أنهم أصحاب كفاءات اجتماعية متدنية، وعندما تمنح لمقارنة الفروق الموجودة بين مجموعات غير الناجحين وبين الطلاب العاديين تبين وجود فروق دالة أكبر من الفروق الموجودة بين مجموعة الناجحين وبين الطلاب العاديين. (قزاقزة، 2003)

وأيضاً في دراسة لجنيان (Jinyan, 1992) لفحص العلاقة بين ظاهرة العجز المتعلم والفشل الأكاديمي عند الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بطلاب عاديين، اشتملت العينة على (123) طالباً من ذوي صعوبات التعلم و(121) طالباً عادياً، استخدمت المقاييس التالية: مقياس الدافعية التحصيلية: ومقياس التقييم الذاتي، ومقياس مركز الضبط، تبين من النتائج أن العجز المتعلم ظهر أكثر عند المجموعات التي تضم ذوي صعوبات التعلم، فقد كان التقييم الذاتي منخفضا، ودافعيتهم التحصيلية أقل من الطلاب العاديين. (أغبارية، 2000)

وفي دراسة بنيترش واندرمان (Pintrich & Anderman, 1994) والتي هدفت إلى تحديد المتغيرات المعرفية والدافعية التي تميز الأطفال ذوي الصعوبات عن الطلاب العاديين، واختيار عينة (39) طالباً وطالبة بعمر (11) سنة، منهم (20) طالباً عاديين و(19) طالباً يعانون من صعوبة تعلم، وشخصت حالات الصعوبة بناء على مقياس وكسلر للذكاء واختيار التحصيل واستجاب الطلبة على المقاييس التالية:

مقياس الاستراتيجيات المعرفية (MSLQ) والذي يحتوي على ثلاثة مقاييس، يختص بالتوجه الداخلي، ومقياس الفاعلية الذاتية، ومقياس القلق.

أما المقياس الثاني فكان مقياس أسلوب العزو ويشمل ستة أبعاد: عزو خارجي، عزو مستقر، عزو غير مستقر، عزو داخلي، عزو محدد، عزو شامل.

والمقياس الآخر هو مقياس لمدى الوعي بالاستراتيجيات ما وراء المعرفة للقراءة (IRA) وتبين من النتائج أنه على الرغم من أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستويات منخفضة من الإلمام بالاستراتيجيات ما وراء المعرفة وبفهم المقروء، إلا أنهم لم يختلفوا عن الطلاب العاديين بالفاعلية الذاتية (Self efficacy) والتوجيه الذاتي والداخلي أو القلق وكذلك لم يظهروا أية علامات للعجز للتعلم، وكانوا أكثر ميلاً لعزو نجاحهم وفشلهم لعوامل خارجية أكثر من الطلاب العاديين. (أغباريه، 2000)

تتلخص أدوات الكشف بالآتي:

1. مقاييس الضبط الداخلي مثل (IAR).
2. مقاييس العزو السببي (Causal Attribution).
3. مقاييس مفهوم الذات وتقديرها.
4. مقاييس الفاعلية الذاتية (Self-Efficacy).
5. مقاييس الكفاءة الذاتية (Self-Competence).
6. مقاييس الدافعية الداخلية (Internal Motivation).

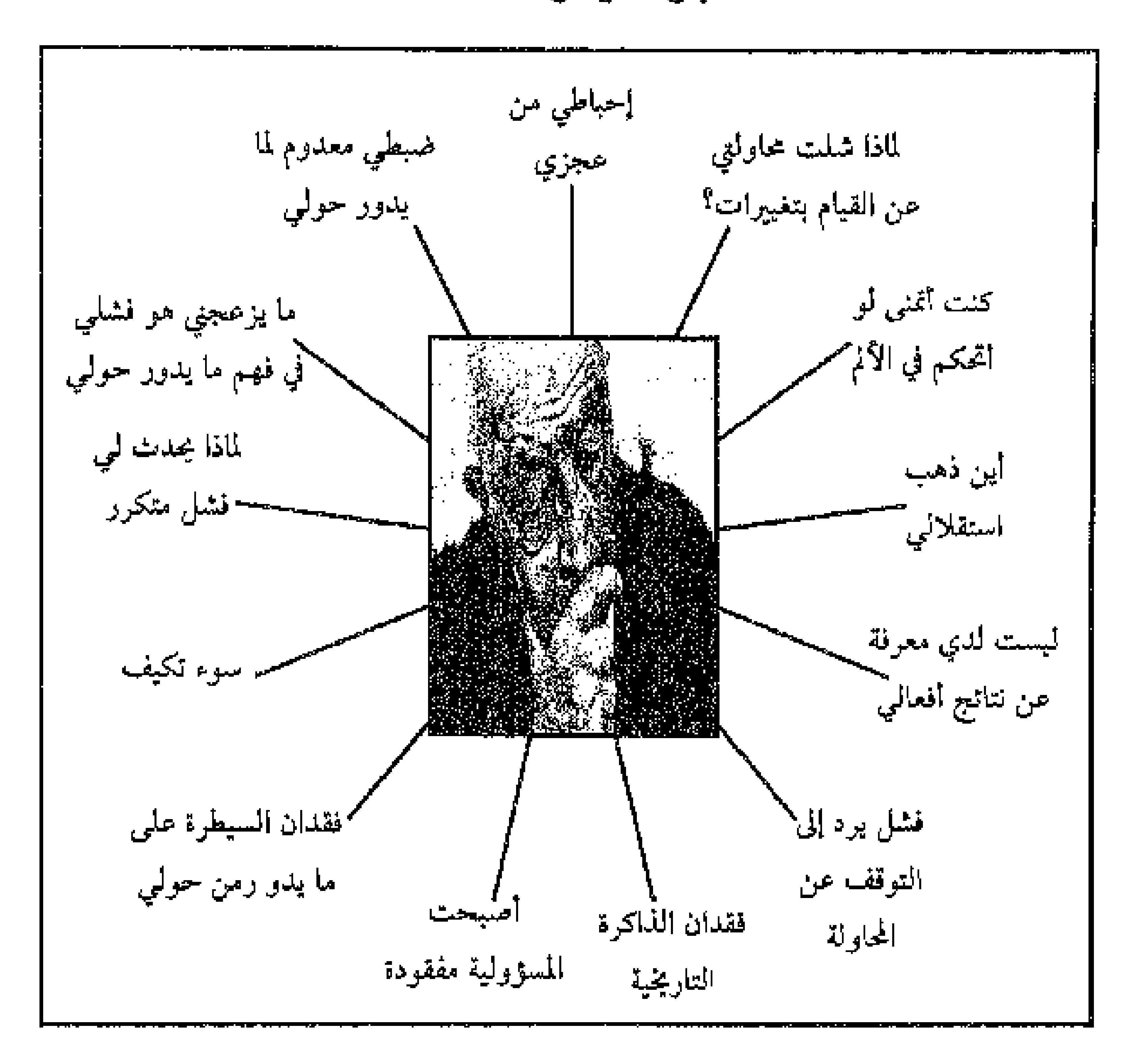
استراحة ماذا؟



- هذه الحالة يصعب فهمها، وتحديد حالتها.
- هل هي حالة كسل وارتخاء وتجنب؟
- هل هي نتاج التخلي عن المسؤولية لما يحدث له؟
- هل هي حالة الاختفاء عن أعين الآخرين؟
- هل يريد القول إنه لا شيء يستحق أن أراه؟
- هل يمكن مساعدته للخروج من هذه الحالة؟

1. الفهم لنفسه ولقدراته.
2. زيادة فهم المسؤولية لدى هذا الشاب.
3. الخروج والتفاؤل وطرد الحزن والاكتئاب.
4. المواجهة وتشجيع محاولات النجاح.

عجز الشيخوخة متعلمة



- يعمر المثقفون أكثر من الجهلة.
- إذا تعلم الشيوخ العجز فإن مرد ذلك ثقافة مجتمعهم العاجزة.
- هل يمكن تعلم العجز؟ اسأل كبار السن فإنهم يعرفون الجواب.

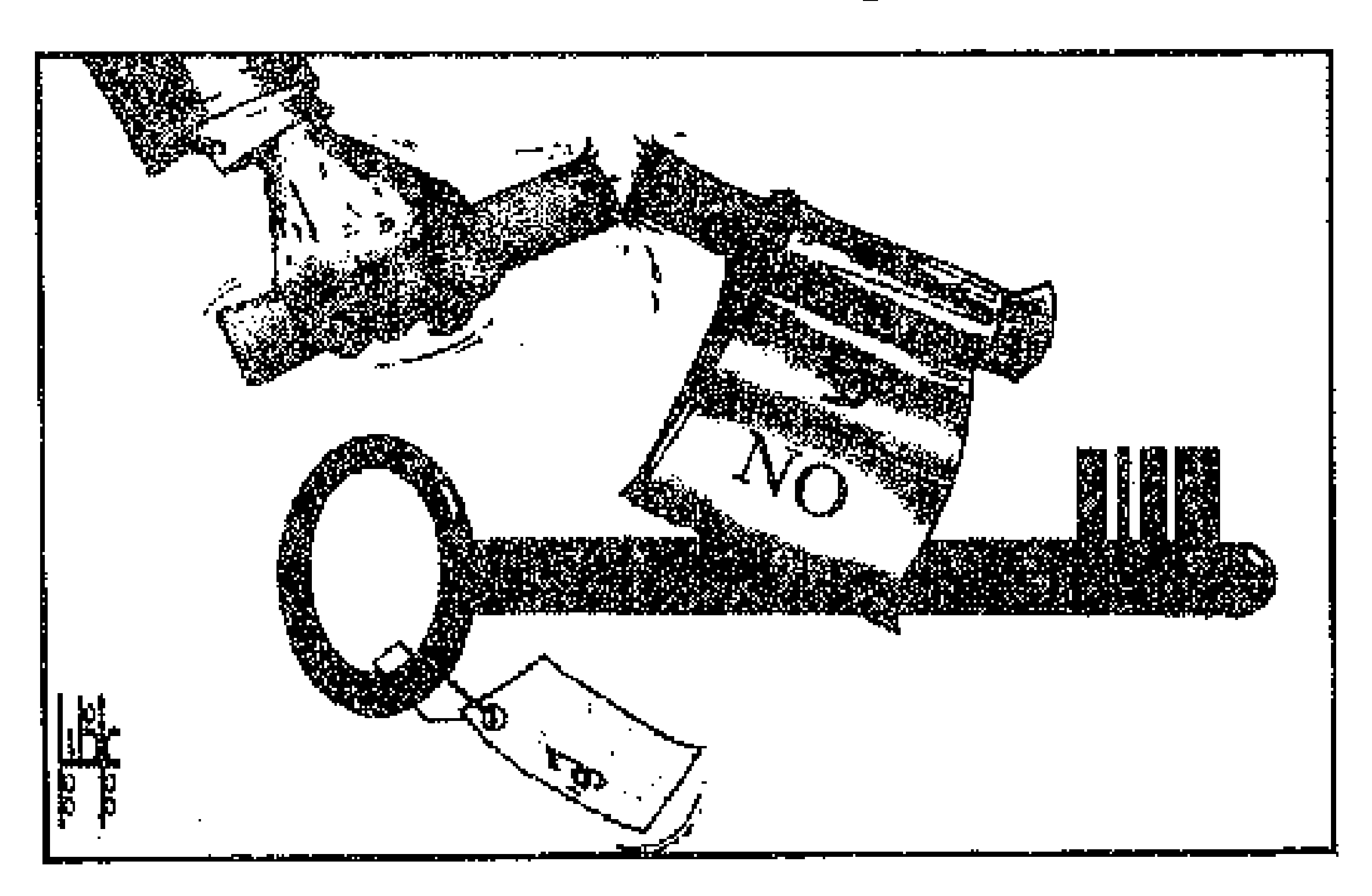
الأفكار هائلة واللسان يعجز عن التعبير



تفترض النظرية المعرفية أن العجز المتعلم هو نتاج لـ:

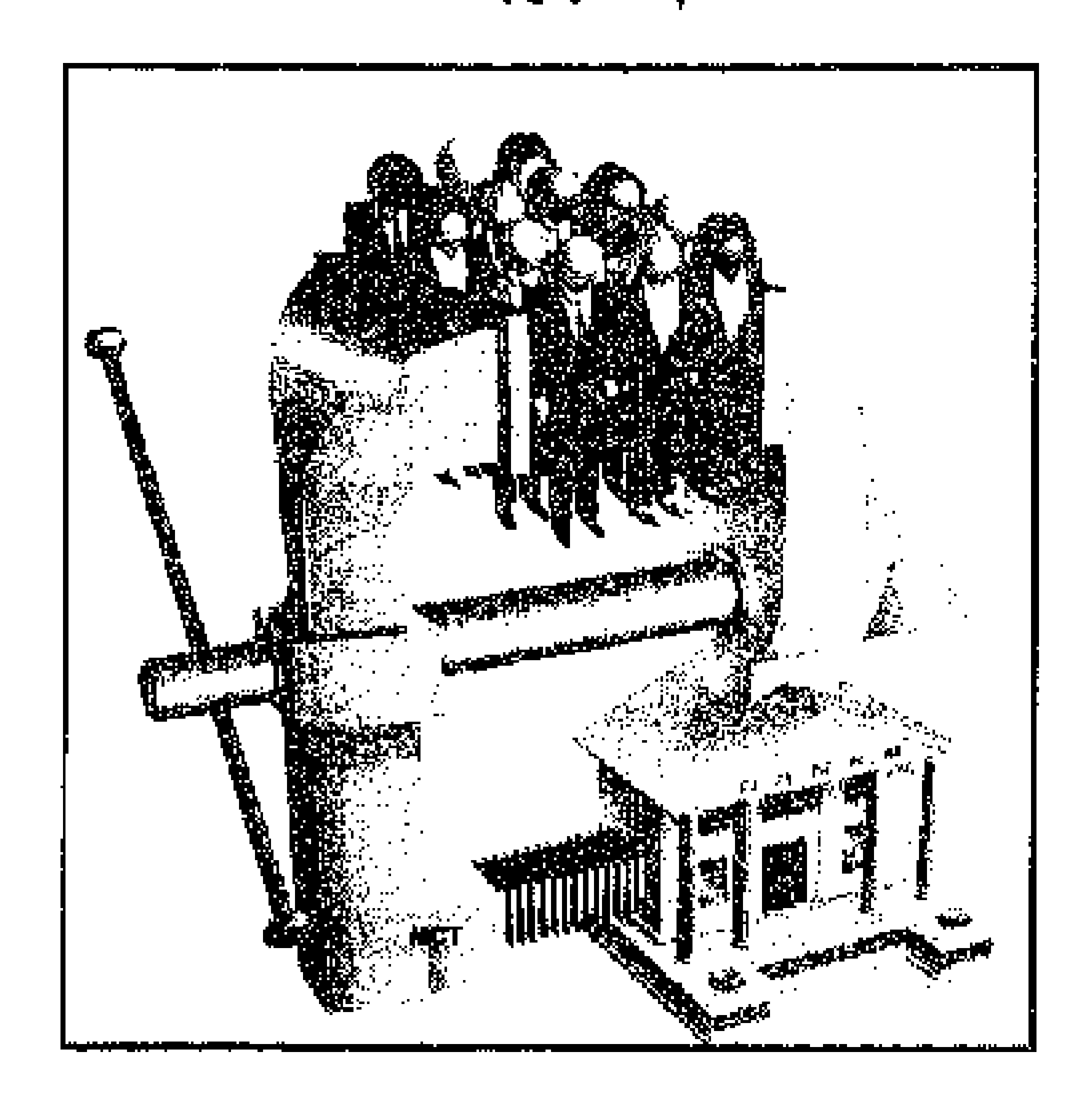
1. مجموعة الأفكار التي تجمعت في ذهن الفرد وتذكره بنتائج الفشل.
2. أن تفكر كثيراً برؤوس الفاشلين وتتبنى أفكارهم.
3. مجموعة الأفكار الغامضة المدمجة معاً في علاقة مضطربة.
4. أفكار العاجزين تقود إلى مزيد من العجز.
5. عجز الكبار الراشدين يغري الصغار إلى تعلم العجز من نماذجهم.
6. حالة العجز في معالجة الأفكار الكثيرة المتضاربة والتي تعمل على هدم أمل النجاح.

المفتاح بلا أمل عجز متعلم



1. أن تقابل السلاح بمفتاح هو خرافة النصر.
2. ما معنى نعم أم لا مقابل السلاح المكسور.
3. مجموعة الأفكار المهزومة لمن يحمل المفتاح تدفعه لأن يرتاح وهو يحمل أجزاء من المفتاح المكسور.
4. من يعاقر أفكار الهزيمة على مدار سنوات طويلة يدمن على التعوّد عليها وتصبح هي الأفكار اليومية.
5. حينما يعلم الكبار أبناءهم الفشل فإنهم يتعلمون العجز بحماية وأمن.
6. إن المعالجات الذهنية للمهزوم تقود إلى مشاعر الفشل وتشوه أحلامه بمظاهر النجاح.

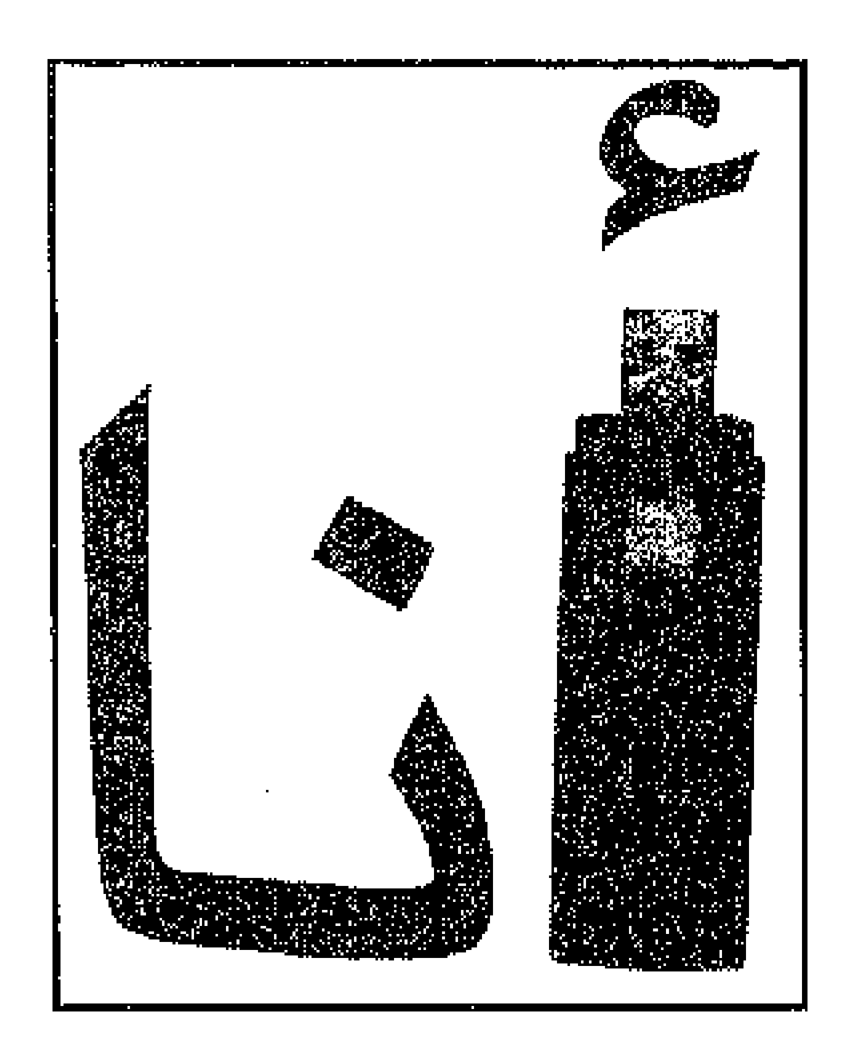
تعلم العجز بالضغط



في عام الأزمات والتفكير فيها وتعلم العجز يعني:

1. أن الاقتصاد الخاسر يقود إلى تنمية خاسرة.
2. أن الاقتصادي الذي مارس العجز لسنوات عدة سوف يكون نموذجاً لبث أفكار الفشل لصغار الاقتصاديين.
3. البنك العاجز ينقل عجزه إلى كل عملائه، ويصبح العجز هو العملة السائدة في معاملاته البنكية.
4. ليس هناك إنسان محصن ضد العجز المتعلم حتى ولو كان بنكياً.
5. كيف تعجز الأموال وتخالف فكرة أن الفلوس تمشي وتتكلم.
6. أفكار البنكيين العاجزة تحول أوراق العملة إلى صكوك عجز فاقدة الصلاحية.

أنا من تعلم العجز من نفسه



- حينما تسمع نفسك تحدث نفسك بالعجز فأنت تتعلم العجز.
- حينما تشعر بمشاعر العجز وتؤكدها فستعمل على تحقيقها.
- حينما تستهين بالعجز وتتقبله فسيصبح جزءاً من شخصيتك.
- لو كان أمامك من علمك الفشل هل تستطيع تعليمه النجاح.
- النجاح في الفشل هو فشل في النجاح.
- من يعلم نفسه الفشل، ليس له علاج، ومن علم الآخرين الفشل فيكفيه ممارسة الفشل في كل مرات حياته.

أشفقت المرأة على هذا الرجل فعلمته العجز



ساهمت هذه المرأة في اللعب بعقله حتى اصبح متعلما خبيرا في تعلم العجز

من يحصن هذه الرجل ضد مشاعر العجز الذي تعلمه؟

امنح اخيلك عذرا لفشله في التعلم

من يعلم هذا الرجل طريقة ليسترد هويته

الاختلاف والاتفاق على كل شيء عجز متعلم

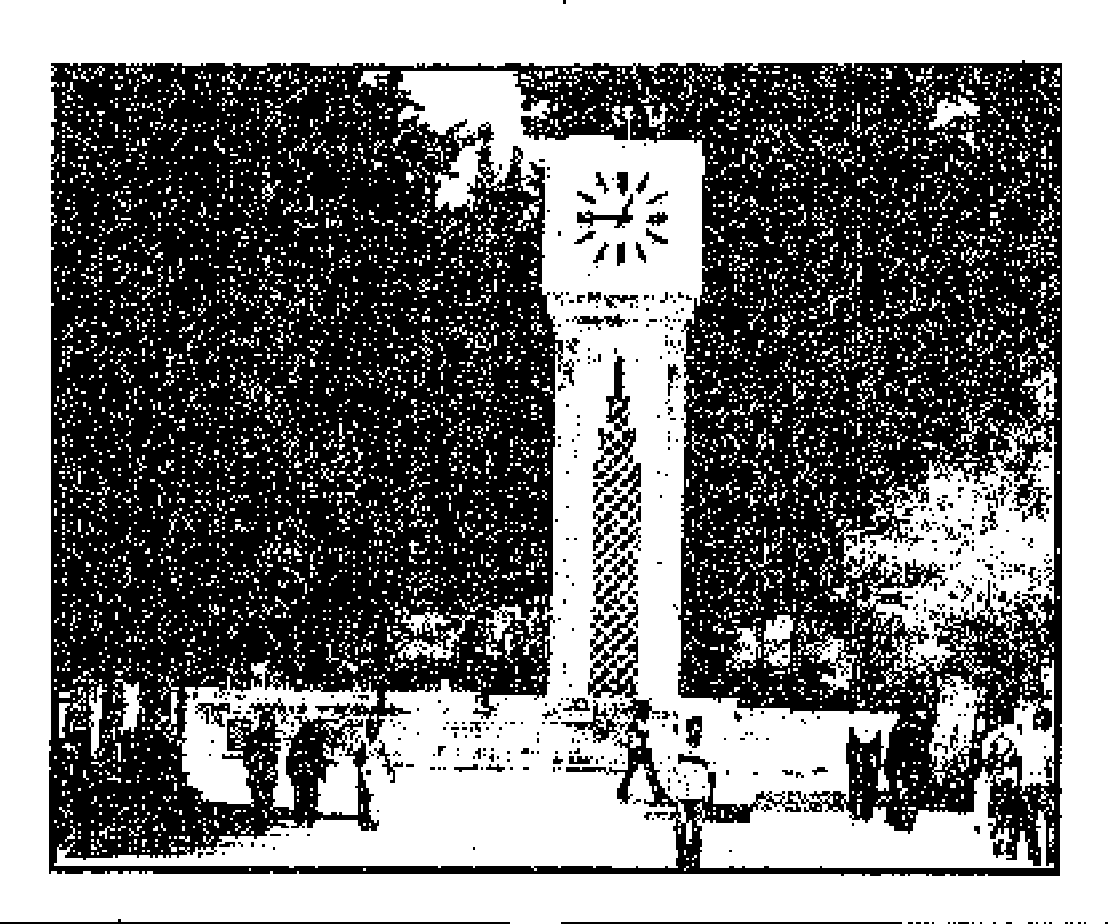
لماذا يستسلم هذا الرجل وهو في حالة التعلم؟

ما الذي يجعل هؤلاء الطلبة يهربون من المدرسة؟



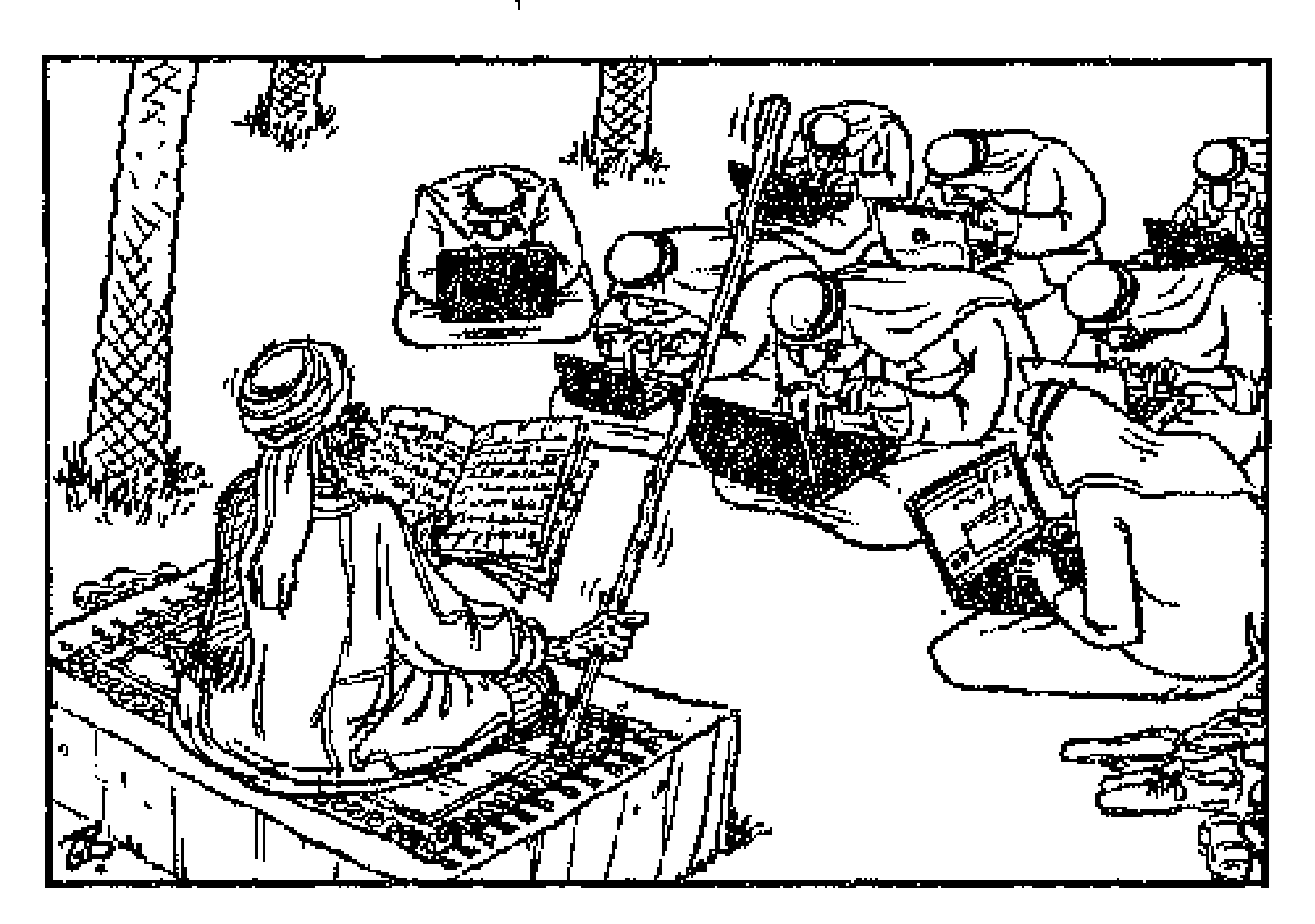
- حينما يتعلم الطلبة مفاهيم مشوهة يهربون من المدرسة.
- حينما يسجلون على قائمة التعلم السوداء.
- حينما يفشلون في تطبيق ما تعلموه.
- حينما يفقدهم المعلم الدافعية للتعلم.
- حينما يخسر الطلبة تفكيرهم المنطقي السببي وفهم ما يحدث لهم.
- حينما يعلم المعلم جهله للطلبة.
- حينما يجدون أن ما يقدم لهم في المدرسة لا يساوي ثمن سندويشة ليوم واحد.
- حينما يشعر الطلبة بالإهمال من معلميهم.

الجامعة تعلم العجز أحياناً



أساليب تعليم العجز في الجامعة	أساليب تعليم الجهد في الجامعة
1. سيطرة ونفوذ بعض المدرسين الجامعيين الذين لم يجلسوا في حياتهم على مقعد جامعي.	1. تحرر عقل الطالب من سلطات اضطهاد المدرس غير المؤهل في الحرم الجامعي.
2. سيطرة النفوذ القبلي والجهوي في الاختيار والتعيين لبعض مدرسي الجامعة.	2. سيطرة التفوق، والدرجة، والقدرة، والجهد، للتميز في التعلم.
3. اعتبار الكفاءة والجدارة أساسا لتعيين بعض اعضاء هيئة التدريس خيانة جامعية.	3. الأمانة للجامعة اعتبار قدرات ومؤهلات وكفاءة المدرس.
4. تعيين اثنين متوسطين خير من تعيين مدرس كفؤ وجدير.	4. اعتبار المعايير في التعيين تنعكس على احترام عقول الطلبة وقدراتهم.
5. التلقين، والصم أداة قاهرة للتعلم وتقود إلى العجز في استعمال العقل وعمليات التفكير.	5. التفكير، وإنتاج المعرفة، وتوليدها أساس تعلم القدرة.
6. تفوق الطلبة عقليا على بعض مدرسيهم هو تفوق للعشوائية والجهل.	6. تعاون عقل الطلبة مع عقل المدرس مهمة وطنية تعمل على ازدهار أبناء الوطن.

هذه حالة تعلم!

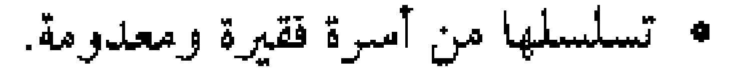


دور المعلم	دور الطلبة
• تقديم...	• تخيل عالم المعلم.
• إعداد تعيينات...	• تمثل تفكير المعلم.
• صيانة دافعية التعلم...	• تصحيح دور المعلم.
• الطلب من الطلبة...	• الطلب من المعلم تصحيح ما يقرأ.
• تنشيط الطلبة...	• تنشيط عقل المعلم.
• التعلم بدون...	• التعلم بدون معلم وهجر العجز.

بدأت عاجزة وأصبحت عرابة وقائدة وملكة



مؤثرات العجز لدى أوبرا وينفري:



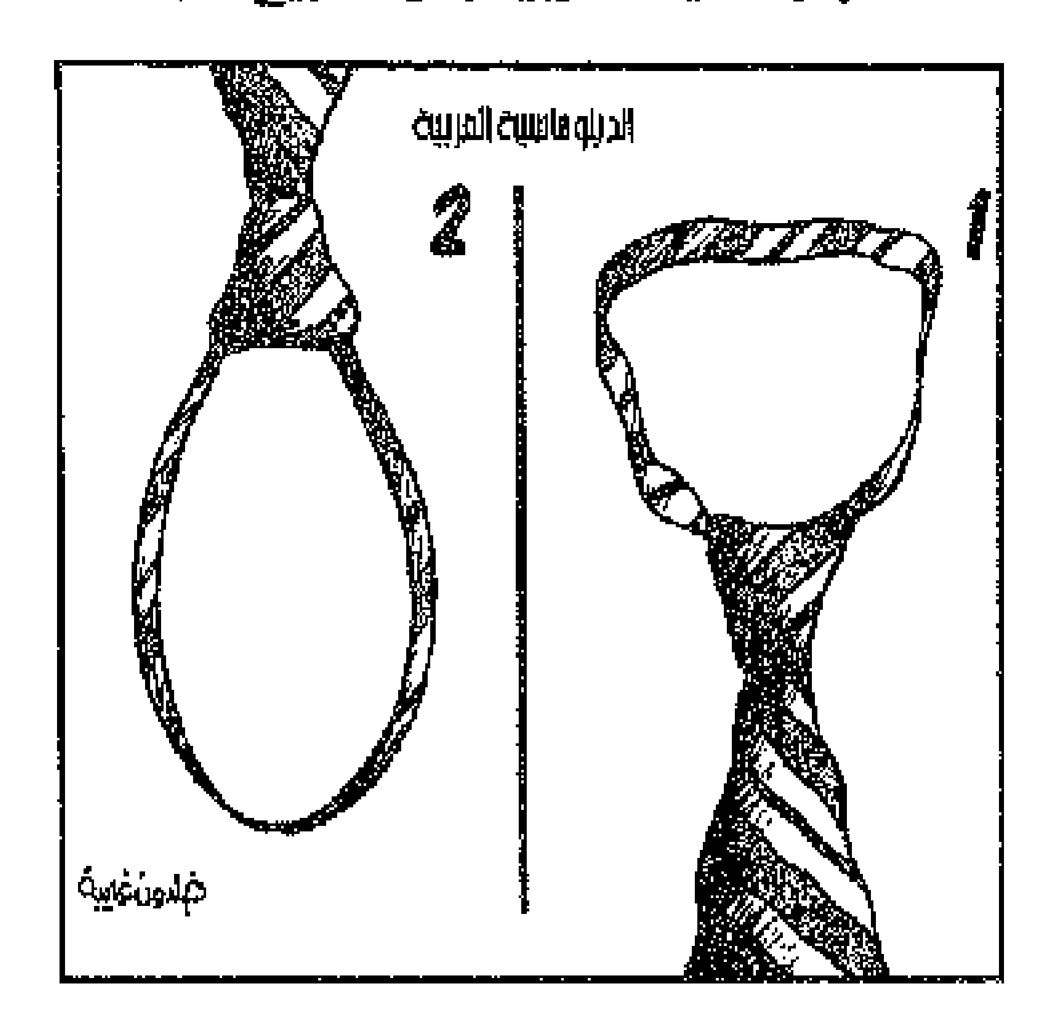
- تسلسلها من أسرة فقيرة ومعدومة.



- حرمت من التعليم والعيش الآمن.
- قتلها الظلام واللون الأسود حيث ساد معظم أيام طفولتها.
- تعلمت الحرمان، والحاجة، والعوز، والجوع.
- عيناها مُلئت عجزاً وقصوراً.
- حالات قهر العجز الذي لم تتعلمه وينفري:

- إن الجهد ورفض فكرة تدني القدرة أوصلت إلى النجاح.
- وضعت أحلامها في صندوق غذائها (Lunch box) الذي ألحت على حمله طيلة حياتها.
- وضعت في تفكيرها كل حالات الخوف، والاضطهاد، والفقر وجعلتها مؤشرات لتشحذ دوافع الأمل والنجاح.
- أمضت (25) عاماً من النجاح استطاعت أن تخترق عقول عدد هائل من الشخصيات المشهورة في العالم.
- لم تلجأ إلى الأفكار، وإنما الاعتراف بأن كل ما حققته هو بسبب جهدها، ومثابرتها، ومعرفتها، وإدارتها.

الدبلوماسية العربية بدون تاريخ عجز



- تتغير الدبلوماسية بتغيير الأفراد.
- الدبلوماسية العاجزة هي قلب الدبلوماسية إلى سياسة تغيير ربطة العنق.
- الدبلوماسيون العجزة كيف يستطيعون منح ممثليهم أمناً وفهماً لما يدور حولهم.
- الدبلوماسية هي إعطاء الأسباب المنطقية ولو بألفاظ مختلفة متعددة.
- يتم تعلم عجز الدبلوماسية مثل تعلم عجز القدرة والأداء في المواقف الحياتية غير الحياة السياسية.
- الدبلوماسية راقية، مقابلات، أناقة، وسامة، فنادق، اجتماعات، ولكنها تصبح عاجزة حينما ينسى الدبلوماسي ربطة عنقه وعقله وتفكيره.
- الدبلوماسية العربية أحياناً تستند إلى إطار معرفي سببي وطني لكل ما يحدث، ولكن ليس كل الدبلوماسيات هكذا!

إعالة أسرة كبيرة خطأ



تساؤلات في العجز؟	تساؤلات التحصين ضد العجز؟
• هل هناك ثقافة عيب حقيقية؟ • من وضع ثقافة العيب غير العجزة؟ • من علم أفراد العيب ثقافة العيب غير العاجزين مثلهم؟ • هل العجز عيب مثل الثقافة؟ • هل تعليم العيب من الثقافة يحرر الفرد من عيوبه وذنوبه؟	• إن العيب مفهوم مشوه يتطور نتيجة الفشل، ولا يحل إلا بخبرات النجاح المتكررة. • الفرد يستطيع صناعة نجاحه وتحصين نفسه ضد الفشل. • الثقافة مصدر النجاح. • رموز الثقافة تزود بمحصنات ضد العجز. • الناجحون لا يعرفون معنى العجز، فمصاحبتهم تقود إلى النجاح.

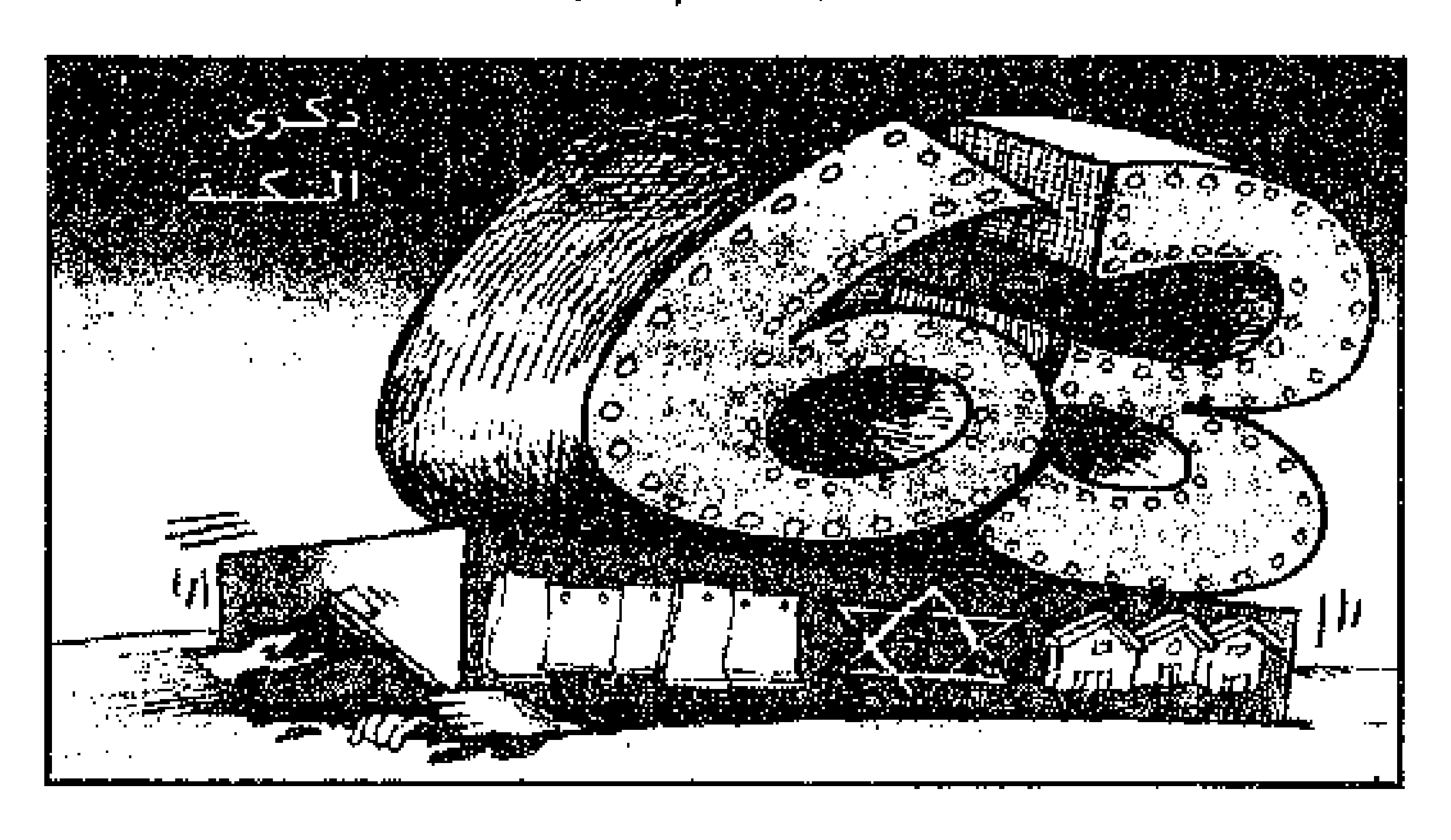
حينما نرفع الأطفال فوق رؤوسنا



نحن أمام موقفين، ورأسين، موقف الأب، وموقف الطفل، وكلاهما له زاوية ينطلق منها في فهمه لظاهرة واحدة ويمكن تمثيل هذه الظاهرة بالآتي:

موقف الأب	موقف الطفل
• أعلم أن الأطفال يحبون الحمل فوق الرؤوس. • أريد إسعاد طفلي. • أطفالنا فلذات أكبادنا لا يحق لنا أن نغفلهم من أجل سلامة أكتافنا.	• مللت من النظر إلى أسفل. • أرى عوالم أخرى جديدة. • مسكين أبي لا يرى ما أرى. • كتفا والدي لا تطيقان تحملي أكثر، حبذا لو أنها تتكرر وتطول فيها المدة، حتى أستمتع بما اشتقت إليه منذ زمن.

ذكرى تعلم العجز



مقولات في نكبة العجز:

- سنوات النكبة لا تعد ولا تنتهي.
- من نكب أصحابها المنكوبين إلى الأبد سوف لا يتوقف عن نكبتهم.
- نكبة أصحاب النكبة من هزيمة قيادتها الداخلية.
- إن هذه النكبة نكبة متميزة لخمس نجوم.
- إن النكبة ذكرى لعجز شعب كل فرد فيهم مارد ولكن حينما يجتمعون يسهل وضعهم في قمقم.
- إن نكبة أصحاب النكبة هي نكبة قيادات مجتمعة وليس نكبة أفراد.
- ستستمر هذه النكبة طالما أن القادة تعلموا أنهم عاجزون ويسيرون على قدم واحدة.
- إن النكبة ليست نكبة أفراد، ومجتمع وإنما هي نكبة عقول ومفكرين تعلموا العجز.

أحد عملاء تعليم العجز



النائب الإسرائيلي المتطرف اريبه الداد أمام السفارة الأردنية في تل أبيب أمس –(أف ب)

- لدى هذا النائب رسالة ويراها مقدسة بالنسبة له.
- يحمل خارطة مقررة سلفاً دون مناقشة.
- لديه شهية للتفكير في تعليم الآخرين العجز.
- حينما يستمع إلى العاجزين يفرح لانتشار فكرته.
- معلم العجز لا يتعب أو يمل أو يتوقف.
- يعرف هذا المعلم أنه يستطيع تعليم العجز لأي متعلم يواجهه.
- من أين تعلم هؤلاء أن أي فرد آخر هو كبش فداء يمكن إنزال العجز به؟
- لم يدخل هذا النائب السفارة، وقد حيل بينه وبين بث سموم الفشل والعجز في المكان الذي يريده.
- العجز عجز من قبل هذا النائب أو غيره لكن المهم كيف تحصن نفسك ضده.

عجز العواطف متعلم

Emotional Learned Helplessness

- حينما يقوم فرد بالاستجابة غير المناسبة في موقف، ترد هذه الاستجابة إلى أحد الأسباب الآتية:



1. تعلم خاطئ عن التعبير الانفعالي.
2. عدم الفهم للاستجابة ومبرراتها.
3. تكرار الاستجابة، وتكرار الخطأ.
4. عدم الوصول إلى مرحلة النضج المناسبة لإصدار الاستجابة المناسبة.

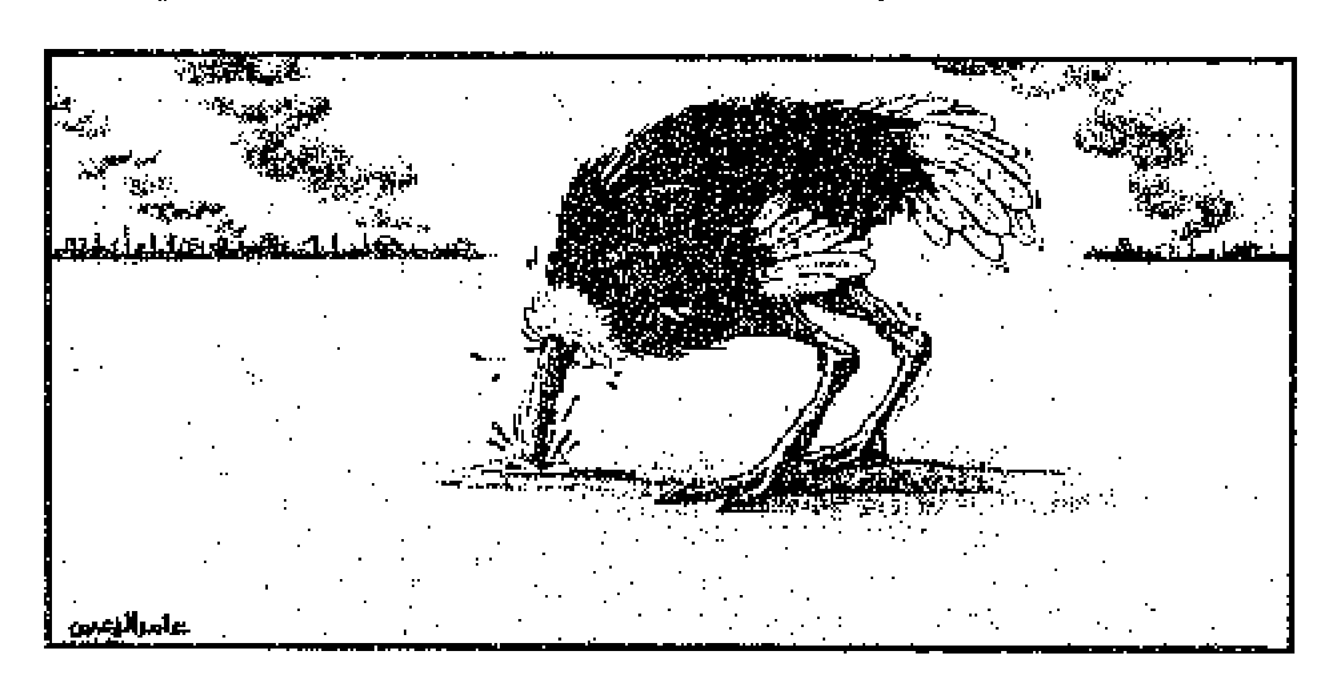
- تصحيح الموقف:

1. فهم الموقف الانفعالي.
2. زيادة إعادة الوعي في الموقف.
3. تصحيح الوعي وإعادة فهمه، والتفكير فيه.
4. تعزيز الاستجابة الصحيحة الواعية الصادرة عن الفهم.

- ونظراً لتأخر فهم الإنسان لعواطفه في ثقافة ما تجعله يضطرب ويرد استجاباته الخاطئة إلى ما تم تعلمه ضمن الثقافة التي يعيش وسطها.

العجز متعلم سياسياً

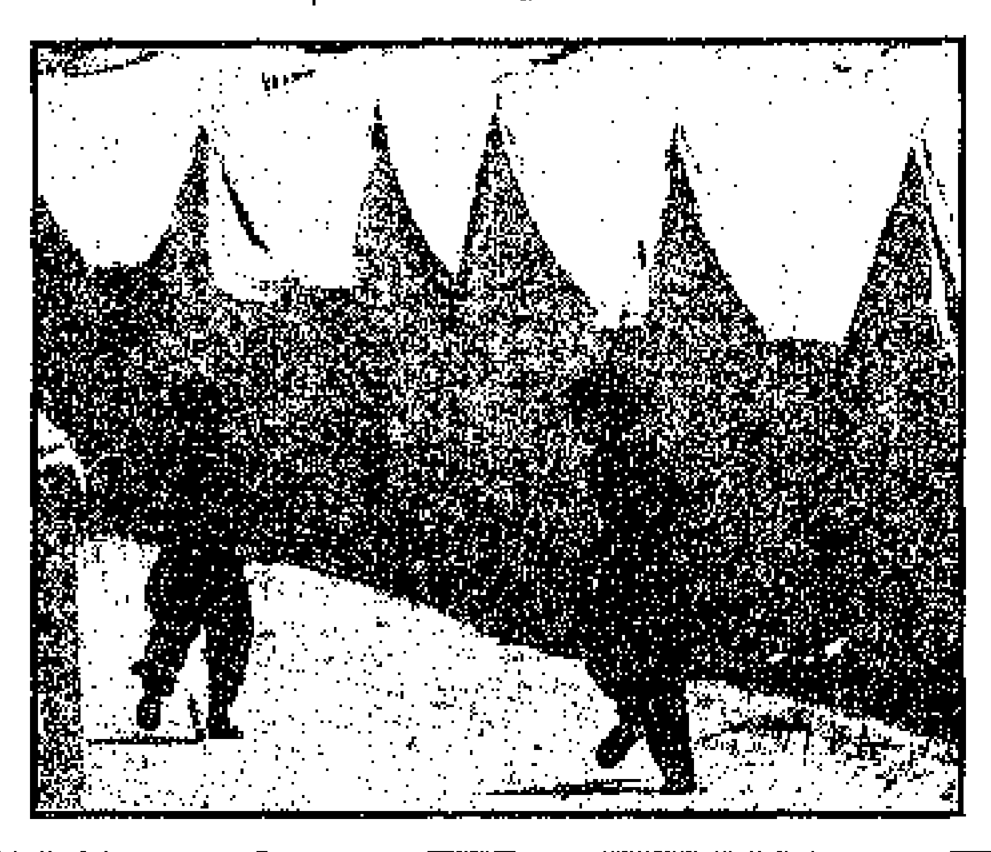
نشأت الجامعة العربية في عهد الملك فاروق الذي كان يواجه أزمة إرضاء دوافعه البشرية، وبطره، ولهوه في مقابل التضحية بثوابت المواطن العربي.



دراسة حالة العجز	حالة نمو وتعاظم القدرة
• الجامعة العربية مكان يتم فيه تدجين الأفكار والسياسات لتناسب مصادر مختلفة ذات مصالح.	• إن انقسام العالم العربي إلى الحادات، ومناطق حل للعجز المتعلم.
• الجامعة العربية مكان لم تقدم ما يفيد المفكرين العرب للتقدم نحو الحرية والتعبير.	• العالم العربي موجود، وما زال يتحلى بخصائصه المجيدة: اللغة، والثقافة، والتاريخ، والنماذج التي تستمر في الولادة.
• الجامعة العربية مكان يمثل حالة عجز، تثبت العجز، وتعلمه لمن لديه إرادة، حتى يصبح مسحباً من أية قوة أو إرادة بفعل سياسة التخدير.	• العالم العربي لا تتسع له حدود بناية العربي، فكل فرد في هذا العالم مشروع حرية، وتحرير، ووطن حر، يضع سياسته بعيداً عن مطامع الدول المتقدمة.

يعلم العربي العجز في مخيمات العجز

الخيام من صنع أوروبا أو أمريكا، تتم صناعتها للتخفيف من ويلات المؤامرات التي تصنعها هذه الدول للأبناء الضحايا في دول العالم الثالث.



الطفل العربي العاجز

- أنا طفل قاصر ضعيف.
- أنشأ في خيمة مسلوبة الأمن.
- ثقافة الخيمة قريبة من الخيبة.
- كل أزمات أطفال العالم تتجمع في شخصي، ولا أستطيع تجاوزها.
- منذ ولادتي أشعر بالتهديد والقتل والمرض والموت.
- حينما أعيش أكون قد تجاوزت كل مؤامرات العالم الأول لسلب ثروات وطني وقذفي في الهواء.

الطفل العربي القادر

- أنا طفل أقوى من أطفال سبارطة حيث أقاوم كل شيء، وأعيش غصباً عن كل الظروف القاسية.
- الخيمة مكان آمن نشأ فيها أجدادي العرب، ومنها صدر أحسن الشعر والمعلقات العشرة.
- للخيمة رب يحميها هكذا قال عبد المطلب جدنا في مكة.
- الأزمة تمنحني القوة والمقاومة.
- عمر الشقي بقي.
- سيبقى الوطن طالما أننا أقوياء تنتصر على الخيمة، والتهجير، والتمييز، والمرض، والخيبة، فالعلم قوة وانتصار.

تعلم العجز والحرية



إن مقولة الحرية تتضمن مجموعة من الممارسات الماثلة في الذهن لدى أفراد المجتمعات التي نشأت وتربت على فهم الحرية وممارستها.

وقد تم إدخال هذا المفهوم للمجتمعات المتمثلة له في أوقات مبكرة، وقد دخلت في نظامها التعليمي والتنشئة، وكل مناحي الحياة للمواطن.

لذلك حينما يولد الطفل في جو تعمه مبادئ الحرية، في كل مرفق فإنه يمارس حرية سوية متكاملة.

أما في المجتمعات العشوائية التي تسودها رقع من معاني الحرية، وتظهر فيها بقع من ممارسات الحرية، فإنها تخرجت مبتورة، ممزقة، مزاجية، غير مترابطة، في نظام تربوي وتعليمي تتنابه حالات الحرية غير السوية، وفي هذه الحالة يصبح تمثيل الأفراد تمثيلاً مشوهاً فيصبح معناها:

فوضى، غياب الرقابة، الانفعالات، الضياع، التناقض، الاضطراب، الاختلال، التشويه، الخرافة، التشتت، التمزق، الشرذمة، العمالة، الأنانية.

وبذلك بدلاً من أن تصبح الحرية امتيازا للأمة، تصبح أداة ضياع وعجز متعلم.

أدوات تحصين الطلبة ضد العجز المتعلم



- مساعدة الطلبة على النجاح المتكرر.
- زيادة فاعلية الطلبة في تعلمهم.
- زيادة عمليات الفهم.
- حب المعلمين وتقديرهم للطلبة.
- احترام عقول الطلبة الصغيرة.
- حينما يجد كل طالب ما يلبي حاجته من التعلم.
- حينما يسمح التعلم للطلبة تأكيد ذواتهم الناجحة.

خريطة قلمية عشوائية

العلاج بالتفكير يساعد على التداوي من الأمراض ذاتياً

أبها – يقول الاستشاري النفسي والمعالج بالطاقة الحيوية الدكتور شريف الأسلمي إن مؤسس مدرسة العلاج بالتفكير هو الطبيب المجل اسكديرو وسميت هذه المدرسة بـ"Noesitherapy" أو "Healing by Thinking"، حيث أعادت للمرضى الدور الأهم في عملية العلاج من خلال تعليمهم الكيفية التي يؤدي بها الدماغ وظائفه وأثر التفكير في حياة البشر، كما تمنحهم الاستقلالية بحيث يصبح كل منهم طبيب نفسه، فيتم نصحهم ومساعدتهم، كونهم هم الذين يقع على عاتقهم تشغيل الآليات الطبيعية للتداول وتغيير أسلوب حياتهم.

وقال الدكتور الأسلمي "لقد وضع الله قدرات رائعة في الطبيعة الإنسانية تظل كامنة في انتظار شحذها، لافتاً إلى أن علامات الاستجابة البيولوجية الإيجابية من قبل المريض للعلاج بالتفكير هي الفم الرطب وضيق البؤبؤ والجلد الوردي الجاف وبطء ضربات القلب واطمئنان مريح وقدرة أكبر على التحكم في الذات وشعور بتوازن الضغط وارتخاء العضلات ووقف أفضل للنزيف والتئام أفضل للجروح وحصول حالة مناعة أفضل، فيما تكمن علامات الاستجابة البيولوجية السلبية في الفم الجاف أو اللعاب السميك أو الأبيض والتمدد غير العادي لحدقة العين وشحوب الجلد والعرق البارد وتوتر وتيبس العضلات والشعور بالقلق وضعف حالة المناعة.

وفيما يتعلق بطريقة العلاج بالتفكير أشار إلى أنها تكون من خلال التحكم عن طريق اللعاب في الفم حيث يؤثر بشكل ارتدادي على العصب الحائر ويعطي إشارة للعقل بالاسترخاء، وذلك لأنه إذا استطاع الطبيب أو المعالج بالتفكير أن يؤثر في العصب الحائر فسوف يتمكن من التأثير على جميع أجزاء الجسم، مبيناً أن العصب الحائر يبدأ من الدماغ ويمر على اللعاب في الفم وبعدها يمر على جميع أجزاء الجسم وخاصة الأجزاء اللاإرادية التي تعمل وحدها.

وأوضح الدكتور الأسلمي أن أول ما يقوم به المعالج بطاقة التفكير هو التركيز بشكل إيجابي على مكان ما في الجسم بأنه مخدر بشكل كامل مع تكوين لعاب في الوقت ذاته وسوف يتخدر المكان المحدد في الجسم – (وكالات).

- إن الثقافة التي تتبنى تعلم التفكير هي ثقافة تتسع فيها مساحة الثقافة والديمقراطية
- بالتفكير يصبح الإنسان إنساناً
- علاج العجز المتعلم باستخدام التفكير
- تعلم القدرة على التفكير
- تعلم مفهوم الإيجابية عن الذات
- أنت من يصنع نفسه
- تحرر من يعلموك العجز
- من يلغي عقلك هو عدو لك وهو عميل العجز المتعلم
- لا تستسلم لمن يعمل على تصغير ذاتك
- أنت أقوى من عدوك لأن عدوك قد تعلم العجز
- اصبر على عدوك حتى يمل صبرك فيصبح عاجزاً لتعلمه أنت العجز وتصبح قوياً عليه
- تمرد وحسن الثقافة لأنها حلم الإنسان العربي
- الثقافة أمانة وتستحق أن نتعب لارتقائها

التحصين ضد العجز المتعلم



إن التحصين ضد العجز المتعلم ممكن، لأن العجز المتعلم يرتبط بتدني القدرة بالذات، وفقدان القدرة على المحاولة، والعجز السببي لذلك فإن تحصين الطلبة ضد العجز المتعلم يكون بتحقيق الإجراءات التالية:

1. زيادة فهم الطالب لقدراته والثقة به.
2. تنمية الثقة بالذات لدى الطالب.
3. تزويده بنتائج النجاح المتكررة في التعلم.
4. احترام القدرات وتعزيزها.
5. تشجيع المحاولات الناجحة المتكررة.
6. زيادة فهم الطالب لعزوات النجاح وعزوات الفشل.
7. زيادة فهم الطالب للأدوار الناجحة.
8. زيادة قدرة الطالب على تحمل مسؤوليته تجاه ما يحدث له.

برنامج علاج العجز المتعلم

افترض (واينر) (Weiner, 1979) من جامعة UCLA أن المتعلمين في الظروف الصفية يعزون نجاحهم وفشلهم إلى مصدرين: مصدر داخلي وعناصره الجد والقدرة، ومصدر خارجي وعناصره صعوبة المهمة أو الامتحان أو الموقف أو الحظ.

وافترضت النظرية أن أسلوب العزو (Attributional Style) الذي يطوره الفرد المتعلم في مواقف النجاح والفشل وينسبه لتلك المصادر (Causality)، أو ما يحدث له أو ما يختبره يحدد مدى تعرضه لحالة العجز المتعلم.

وعند تقصي الجهات التي يفسر بها المتعلم أسباب نجاحه وفشله أمكن ملاحظة أن الأفراد الذين يطورون عزوات سببية داخلية لفشلهم يطورون عجزاً متعلماً محتملاً أكثر من الأفراد الذين يطورون فشلهم لعوامل أدائهم في الامتحان.

لذلك فإن المتعلم الذي يعزو فشله لعامل القدرة يطور عجزاً متعلماً التخلص منه أو تعديله أو تطوير محاولات أو مبادرات لدفع الفشل، وزيادة مواقف التحكم والضبط لمستقبله أو حالاته الانفعالية أو نتائج تحصيله.

في حين أن المتعلم الذي يعزو فشله لعامل الجهد فإن الفرد كان قد طور عجزاً متعلماً، يمكن أن يعاد تعلمه، ويعاد تطوير عزواته، وتدريبه في مواقف تدريبية وفق برنامج علاجي، يمكنه أن يسترد عافية التحكم والضبط لما يحدث له، ويعاود القيام بمحاولات لدفع الفشل أو العوامل والأحداث المزعجة التي تسبب له الفشل أو الاستسلام.

أما بالنسبة للعوامل الخارجية والعوامل الداخلية للتحكم والضبط، فقد أمكن بصورة أخرى ملاحظة أن الأفراد الذين تطورت لديهم حالات عزوية تسببية (Causality) داخلة في التحكم في حالات النجاح والفشل أو مصادر التعزيز أو ما يحدث لهم، يستطيعون أن يستعيدوا ثقتهم بقدراتهم وجهودهم إذا تعرضوا لبرامج تدريب مناسب.

في حين يواجه الأفراد الذين يفسرون فشلهم عوامل خارجية يصعب التحكم بها صعوبة في الحصول على الثقة والقيام بالمبادرة للسيطرة على ما يحدث لهم أو على مصادر الضبط والتعزيز لنتائج أعمالهم، وبالتالي يواجهون صعوبة أكبر من أولئك الذين يخضعون لمصادر ضبط داخلية لتحقيق إذا تعرضوا لبرنامج تدريبي لتعديل العزوات بهدف تحسين الحولات وعمليات الضبط للتخفيض من حالات العجز المتعلم.

وقد أظهرت نتائج البحوث أن الإناث يعزين حالات فشلهن للقدرة كعامل أساسي لما تواجهنه من نتائج في الاختبارات، بينما يعزو الذكور الفشل والنجاح لعوامل الجهد وهذا يوفر دليلاً على أن الإناث مستعدات استعداداً أكبر من الذكور للوقوع في حالات العجز المتعلم مقارنة بالذكور.

وتفسير ذلك كما حدده واينر أن الأنثى حينما تعزو فشلها للقدرة فذلك يتضمن الاستسلام وعدم توقع النجاح في المستقبل للشعور بعدم القدرة، ولأن القدرة ثابتة وليس هناك مجال لتغييرها، خلافاً لما يكون عليه الأمر بالنسبة للجهد، لوجود إمكانية كبيرة لتوقع النجاح في المستقبل إذا ما تم توفير الفرصة للقيام بمحاولات مناسبة لدى الذكور.

وتعد ظاهرة العجز المتعلم إحدى الممارسات التعليمية المترتبة على مواقف التعلم والأحداث الصفية التي يسهو المعلمون عن ملاحظتها، وفهم أسبابها وطلب المساعدة التربوية لمعالجتها وتجنبها.

وإهمال هذه الظاهرة يزيد من قوائم الطلبة الفاشلين الذين يوضعون في القائمة السوداء من قبل المعلمين، ولذلك تقع أضرار كثيرة بالإضافة إلى الخسارة المادية وهناك تدمير لشخصيات إنسانية لو قدمت لها المساعدة في الوقت المناسب لأمكن استرجاعها وردها سليمة معافاة، قادرة على التكيف والتعلم والإنجاز وقادرة على بناء مستقبل بدون خوف أو قلق أو فشل أو اكتئاب. (قطامي، وقطامي، 2000)

تابع سيلغمان حالات خلال مدة عشر سنوات لمعرفة نسبة الأولاد الذين أصيبوا بأمراض بدنية وبالاكتئاب، وحتى باللجوء إلى الانتحار، ومستويات انخفاض هذه الأمراض بفعل تبديل البنية المعرفية وتوقعاتهم إزاء ما يتوقعونه من أحداث حياتية أو تفسيرات لها، بالطبع فإن الوقاية هي خير من العلاج.

وإن مسألة النموذج التفسيري التشاؤمي السيء للأحداث متعلمة، وهي قضية تربوية بالدرجة الأولى ترتبط بنوعية الإدراك والحديث مع الذات عند الفرد، وقد تناول العلامة السيكولوجي لازاروس أسلوب تبديل التوقعات عند الفرد وتغيير حديثه عن ذاته عند مواجهته المواقف المؤثرة كالطريقة لعلاج البنية المعرفية والتوقعات على أساس سلوكي.

ويتفق سليغمان هنا في طريقة علاج النموذج التفسيري السلبي مع إليس (Ellis) ولازاروس وميخونبوم على أساس تبديل البنية المعرفية معاً، فالعجز المتعلم والاكتئاب ليسا سوى استجابة لتفكير مشوه للأحداث الحياتية، أي أن في الاكتئاب العناصر الثلاثة للنموذج التفسيري السلبي الذي افترضه سليغمان وهذه العناصر هي: العنصر الثابت، والعنصر الشمولي، والعنصر الذاتي، في تفسير الحوادث الحياتية الراهنة والمستقبلية.

فالعلاج المعرفي يتناول التقويمات والتفسيرات للمواقف المؤثرة فيعمل على تبديلها بشكل قدرة الفرد في التعامل والتصدي للمشكلات والسيطرة عليها، أي تبديل الأنموذج التفسيري من سلبي إلى إيجابي. (الحجار، 1989)

الخاتمة

إن دراسة ظاهرة العجز المتعلم دراسة ذات قيمة في كافة المجالات الحياتية سواء أكانت التعليمية، السياسية، الشخصية، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الدافعي، والتجاري، وقد تم عرض نظرية العزو السببي لتفسير دافعية التعلم والتحصيل والعزو لأن العجز المتعلم في أصوله هو تشويه الذات، والعجز ربط التعلم بالقدرة المتدنية والذات المشوهة، لذلك لا يمكن فهم العجز المتعلم بدون فهم نظرية العزو السببية وأخطاء العزو الذي يمثل خطأ وتشويهاً لدافعية الإنسان في التعلم وإحداث التغيير.

إن هذا الظاهرة تسود كافة التجمعات للأفراد، لأن الفرد يتعلم عجزه دائماً ضمن سياقات، لذلك فإن فهم هذه السياقات وتركيبها يمكن أن يساهم في حالة العجز المتعلم (التعلم المشوه)، أو يعمل على تحصينهم ضد هذه المشاعر حتى تصبح لها وظيفة وقائية، ويمكن تجنب عدد كبير من الطلبة والأفرد في كافة مواقفهم الوقوع فيها.

لذلك فإن فهم هذه الظاهرة، والتعمق في مظاهرها وتعلمها يحصن الطلبة من الوقوع في مظاهرها، ويزيد من ثقتهم بأنفسهم، وتزداد قدراتهم على مواجهتها بنجاح.



مراجع الفصل الثاني

- Covington, M., and Teel, K., (1996), **Overcoming Student Failure.** Washington, D.C. American Psychological Association.
- Cain, K., and Dweck, C. (1995), The Relation Between Motivational Patterns and chievement Cognitions Through the Elementary School years. **Merrill Plamer Quarterly**, 41(1), 25-52.
- Decharm, R.c (1976), **Enhancing Motivation : chang in the Classroom** . Ny: Irvington.
- Henderson, V., and Dweck, C., (1990) **Motivation and Achivement,** In S. Feldman and G. Elliiott. (eds.) Are the threshold the Development Adolescent. Cambridge, MA: harvard .
- Hidi, S., and Harackiewicz, J., (2000), Motivating the Academiccally unmotivated : A Critical issue for the 21st. **Century, Review of educational Research**
- Santrock, J., (2008), **Educational Psychology**. Boston: McGrawtlill.
- Snowman, J., and Biehler, R., (2003), **Psychology Applied to teaching** . Boston, Houghton Mifflin.
- Stipek, D., **/Motivation to learn** , Boston: Allyn and Bacon.
- Urdan, T. and Midgley , C., (2001) , Academic self-Handicapping: what we know , what more there is to learn . **Educational psychology, Review** , 13, 115-153.
- Winer, B. (2005) , **Scocial motiivation, Justice, and the moral emotions**. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wolters, C., (2004) Advancing Achievement Goal Theory Journal of Educational Psychology, 96, 236-250.

الفصل الثالث

التغيير المعرفي

Cognitive Change



الفصل الثالث

التغيير المعرفي
Cognitive Change

مقدمة

يقصد بالتغيير المعرفي ما يحدث من تغيرات أو تعديلات في البنى أو المخططات المعرفية للعمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد في فهمه، أو إدراكه، أو استدخاله، أو تذويته، أو تسجيله، أو إدماجه لمعلومة ما.

والتغيير في هذه الحالة ينصب على العمليات المعرفية (Cognitive Processes)، لذلك فإن التغيير الحقيقي هو تغيير معرفي في عمليات الفرد الذهنية، وليس في المحتوى الذي يتعامل معه ضمن ما يقرأ، أو يكتب، أو يلاحظ من مواد محيطة، أو أجهزة، أو مواد.

وحتى يطلق على الفرد بأن تفكيره قد تغير إنما يقصد به النظرة إلى الأشياء (Perceiving) أي كيف يستقبلها ويستحضر لها من معارف سابقة بواسطة نقاشات (Snatches) المعرفة أو الأدوات أو المساعدات التي توجد لديه بهدف إخضاعها لعملياته الذهنية (Cognitive Process) للوصول إلى مرحلة تناسب بناه المعرفية ومخططاته الذهنية.

وإن هذه العملية ليست سهلة وإنما تتطلب توجها (Orientation) وتوجيها لعمليات الفرد الذهنية والوعي بها وإدراكها، واستخدام المناسب منها.

معادلة التغيير المعرفي

حينما يشعر الفرد بأن لديه معرفة وهو ليس متوافقاً معها، ويشعر بعدم الراحة ذلك يعني أن لديه إحساساً ببعض المعرفة وذلك يتضمن أن عمليات المعرفة التي يمكن أن يدخلها على المحتوى عمليات ناقصة، أو مشوهة، وتحتاج إلى تعديل، والتعديل في هذه الحالة يتضمن زيادة الزمن المعرفي لمعالجة المحتوى، أو استخدام آليات أو استراتيجيات أو عمليات معرفية أكثر تقدماً.

وهذا يفسر استجابة المتعلم متدني التحصيل، أو غير المتعمق في المذاكرة، أو من يفتقر إلى مخزون خبراتي كاف، لذلك تبدو أمامه البدائل متشابهة، فلا يستطيع التمييز بينها لاختيار الإجابة.

لذلك فالتغيير المعرفي الذهني يمكن تمثيله بالمخطط الآتي:

محتوى تعلمي ← استعداد قبلي متدن ← عمليات معرفية بسيطة أو ساذجة ← نتاج تعلمي ضعيف

أي أن التغيير المعرفي الذي يمكن للمحتوى إحداثه يكاد يكون بسيطاً، أو متدنياً، يشعر المتعلم بعدم الاستقرار، وزيادة التشويهات في أبنيته المعرفية، واختلاط توقعات النتائج، ومن ثم إعاقة تحقيق الهدف المعرفي المرتبط بالتوازن المعرفي والشعور بالراحة وتتولد لديه مشاعر الأسى والحكم السلبي على أداء عملياته الذهنية المعرفية، وأبنيته المعرفية، واستراتيجيات معالجاته وخططه.



العمليات المعرفية تتضمن ما يقوم به من العمليات الآتية:

1. الانتباه الواعي. 2. التقدم بهدف. 3. الإدراك الواعي. 4. المعالجة الذهنية. 5. عمليات الاستحضار الذهني. 6. التفاعل العملي الذهني. 7. التذويت المعرفي. 8. التسجيل والإدماج المعرفي	الدافعية المعرفية للوصول إلى حالة الاتفاق المعرفي

وهكذا حتى يمكن الوصول إلى حالة تسجيل وإدماج عملية التغير المعرفي في ذهن الفرد لا بد وأن يمر بعمليات المعرفية مع سيطرة وسيادة عامل الدافعية للاتفاق كعامل مشترك لكل العمليات.

6. الانتباه الواعي



عملية معرفية ذهنية تتطلب الانتباه المقصود لما يراد تغييره من أفكار، أو إعادة تأهيل الأفكار لتناسب توجه الفرد الجديد وهو التوجه الجديد.

وتوجه الفرد أو المتعلم إلى تبني فرضية التغيير في عملياته المعرفية التي لم تعد مناسبة في نتاجاتها لمعالجة أحداث وأفكار وتطورات العالم الحالية، وتطورات أفكار المجتمع من حوله.

مثال

إذا شاهدت هذه الصورة، فقد كنت تراها قبل التغيير المعرفي للعمليات وفق هذا السيناريو:

رجل أعمال لديه مكالمة مهمة يمكن أن تكون مع سكرتيرة تخبره عن مواعيد تناوله الدواء، أو حضور حفلة، وهذه قد تكون صورة نمطية عن رجل الأعمال وانشغاله بقضايا ترفيهية، أو تجارية، خالية من عمليات ذهنية تتطلب تغييرا.

بعد تبني فرضية التغيير المعرفي في العمليات الذهنية بدافعية عالية للوصول إلى حالة اتفاق معرفي يكون السيناريو كالآتي:

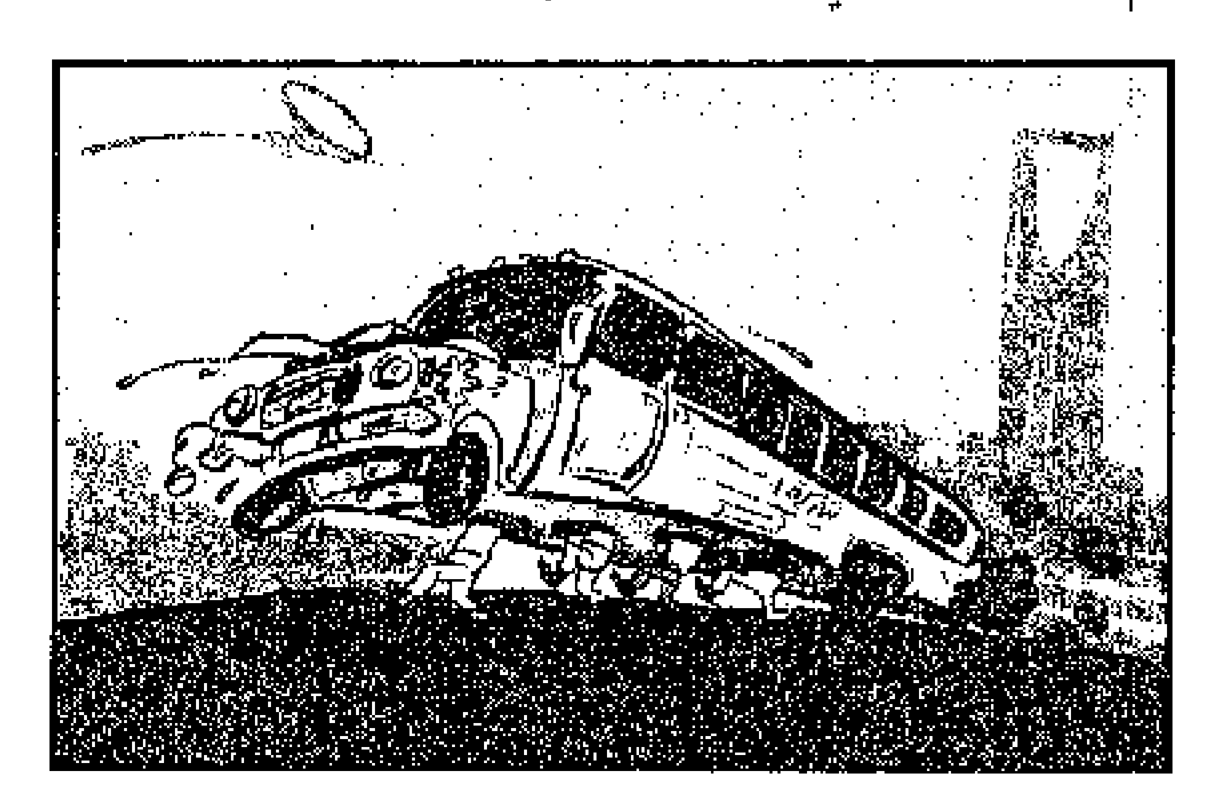
إن هذا الرجل لديه خارطة طريق يسير وفق خطوات محددة وواضحة تحقق له الهدف وهي أن الصفقات التجارية تجرى في سياق مجتمع وأن هذا المجتمع له متطلبات وتنتابه تغيرات بتأثير من دخول عناصر ثقافية جديدة من مثل رياح الربيع، وهبات التغيير الفكرية، لذلك يقوم بتقصي أخبار الشارع كل ربع ساعة لأن أخبار الشارع تحدد له ما يمكن أن يجريه من صفقات، أو تجعله يتوقف عن ذلك.

وهكذا إن العملية المعرفية على وعي وانتباه لما يحدث في الشارع وما ينتابه من تغيرات لكي يغير في خارطة طريق مخططة وسيرها للوصول إلى الفهم والنجاح في صفقاته.



2. التقدم بهدف

إن العمليات المعرفية تسعى عند تبنيها لإحداث تغيير معرفي ذهني في عمليات الفرد أو المتعلم والمؤشر الحقيقي لذلك هو تغيير نظرته.



سيناريو قبل التغيير	سيناريو بعد التغيير
حينما ترى باص القرية تفترض أنه سيوصلك إلى المدينة، دون أن تسأل ما ماركة الباص، ما مدى مناسبته، وهل يفي بالغرض، وأن السائق مؤهل أو غير مؤهل، أرعن أو هادئ. كل هذه العمليات يعميها الهدف وهو البدء بتخيل المدينة وأضوائها، وحركة السيارات، والضجيج العالي، والحياة فيها.	إن هذا الباص يوصل للهدف إذا كان من النوع كذا، وإذا كان السائق مؤهلا، وإذا علمت أنه تمت صيانته في كل مرة يذهب فيها إلى المدينة، ويتم تنظيفه. وإن السائق يتحمل مسؤولية ركابه، والمركبة، والوقود، وسلامة المسافرين، وإن الركاب متفاهمون متواصلون، تساعدهم بيئة الباص على التعامل والتواصل وتبادل توصيف مواقع بيوتهم وأعمالهم وأدوارهم.

3. الإدراك الواعي



حينما يقوم الفرد أو المتعلم باستدخال مواد الحواس المختلفة ودفعها إلى الدماغ عبر قنوات المعرفة المختلفة، فإنه يقوم بتسميتها (giving Label) حتى يتم استدخالها إلى الدماغ، وأن المواد التي لا تسمى لا تصل إلى مرحلة التسجيل ولا تصبح أشياء مدركة.

وتتم كل العمليات بوعي وقصد ومحكومة بهدف الوصول إلى مرحلة التسمية، وما لا يسمى لا يدرك.

مثال:

قبل التغيير	بعد التغيير
سارة بيلين امرأة، وليست هناك امرأة وصلت إلى درجة رئيس الولايات المتحدة، لأن المرأة قد لا تصلح لهذه المهمة تاريخياً، ولا تلاقي قبولاً من جهة القوة الخشنة، وتبقى النظرة لها بأنها قوة يمكن أن تنجح في إدارة القوة الناعمة السياسة لمرحلة ولكن لا تتجاوزها للوصول إلى مرحلة رئيس الولايات المتحدة.	سارة بيلين امرأة، ليست أقل قوة من المرأة الحديدية سيدة بريطانيا. إنها مؤهلة تفكر بمنطق، وتستطيع أن تقود عمليات حربية وفق مخططات، وتستطيع إقناع رجال الأعمال والسياسة بوجهة نظرها، لذلك فإن ترشيحها شرعي، ويمكن أن ينقل أمريكا من سياسات العنف والاستعمار إلى سياسة دولة متحضرة تنقل ثقافة أمريكا التكنولوجية المتقدمة بقيم راقية.
عمليات نمطية، تمت مذاكرتها في المناهج التعليمية المقصودة في المجتمع الأمريكي.	عمليات التغيير شملت، خلع الأفكار النمطية، والتفكير بموضوعية عن مهارات المرأة المتقدمة التي قد تتفوق فيها على الرجال من نفس المستوى.

4. المعالجة الذهنية

حينما يصادف الفرد موقفاً، فإنه يقوم بممارسة معالجات ذهنية تظهر تبنيه لمسؤوليات عملياته الذهنية وما يترتب على ذلك من نتائج بدلاً من قوله إنني أتحدث عما رأيته وليس لي علاقة إن كان جواباً خاطئاً.



وبذلك فإنه يقوم بعمليات متكررة، نمطية، لا تصل إلى مستوى عمل ذهني، ومعالجات مناسبة.

أما حينما نتبنى عمليات التغيير المعرفية الذهنية فإن المتعلم أو الفرد يصبح أكثر تحملاً لمسؤوليات إنشائه خططاً، أو استراتيجيات، أو نتاجات على صورة حلول أو أداءات أخرى.

قبل التغيير	بعد التغيير
• هؤلاء أطفال إن مستوى عمليات التدريب التي يمكن ممارستها تكون بسيطة، أو سهلة، ولا تصل إلى مستوى المنافسة. • طبعاً ستكون البطولة لمن يستطيع أن يركز ومن يركز ويتحايل للفوز لا بد أن يكون أكبر المتسابقين سناً.	• إن الأقوى، صاحب الخطة، ومن لديه عمليات تنظيم لأفكاره، ووضوح الخطة للتنفيذ، وفهم رفاقه المتسابقين، وخبرته السابقة عنهم للعمل على الفوز عليهم. • الفوز عملية مقصودة مخططة. • يتم التخطيط لطرد واستبعاد كل الحركات العشوائية أو الزائدة عند خوض السباق.

5. عمليات الاستحضار الذهني

إن قيادة الشارع، ومشاعر الجماهير تتطلب استحضار كل الخبرات السابقة المتعلقة بالموضوع، ودراستها وتهذيبها وشحذها للوصول إلى صور أكثر عمقاً وتبلوراً.



في هذه الصورة لاحظ أنه لا توجد سوى المرأة البارزة مقابلة للشاب المتميز على الآخرين، والشاب يحمل لوحة، والشابة تحمل في ذاكرتها الأقوى صورا وعمليات لطلب التغيير في أفكار الشاب وتحميله أفكارا جديدة غير الأفكار التي اعتادوا على حملها.

قبل التغيير	بعد التغيير
• الشارع كالجبل لا يمكن تغيير أفكار أفراده. • تسود روح أقوياء الشارع والتسلط سمة بارزة. • حينما يُجن قومك عقلك لا ينفعك. • امش وقول يا قطاع الروس. • كبارنا حكماؤنا يعرفون ما يفيدنا أكثر منا.	• لا يوجد شارع ثابت. • الشارع الثابت في أدمغة الأفراد الذين يؤمنون بسياسة الجمود. • يتحرك الشارع بالأفكار. • يقود الشارع نماذج لديها خبرة في تولية الأفكار واستحضارها، وتوليد الشخصيات التي تشكل نماذجا.

6. التفاعل العملي الذهني



إن فكرة التغيير المعرفي تتطلب تفاعلاً وتقليباً للفكرة وعناصرها ومكوناتها وملامحها للوصول إلى حالة استيعاب وفهم ونقلها من حالة كلمات وجمل ونصوص إلى حالة خبرة مرتبطة باتجاهات المتعلم أو الفرد ليصل إلى قرار أحب وتظهر على صورة الاقتراب منها، أو أكره وتظهر على صورة الابتعاد أو التجنب.

وحتى تتم حالة التغير المعرفي لا بد من تفكيك الأفكار المتجمعة حول الموضوع باستخدام عمليات معرفية ذهنية تتضمن معالجة، وترميز، واستدخال، وترميز، وتذويت، للوصول إلى حالة خبرة مستعدة للإدخال والتذويت.

قبل التغيير	بعد التغيير
إن من حق المستوطنين رمي أي أغراب على أرضي ثم الاستيلاء عليها بالقوة والحرب بالحجارة. كذلك يمارس هؤلاء الشباب قناعاتهم برمي أهل الأرض بالحجارة لأنهم لا يستطيعون المحافظة عليها.	حينما أريد تغيير تفكير هؤلاء الشباب أوضح لهم مفهوم الانتماء، والولاء والخلاص للأرض والحجر، وأعمق الإحساس لديهم بشم رائحة الأرض حتى يجدوا أن لها معنى لدى هؤلاء المزروعين في الأرض ولا يمتلكون بديلاً عنها.

7. التذويت المعرفي



يقصد بالتذويت المعرفي كعملية ذهنية معرفية (Cognitive Internalization) أن الفرد يجعل المعرفة وعملياتها المتسلسلة المتتابعة جزءاً من ذاته المعرفية (Self-cognitive)، وتأخذ ألفاظه، ومفرداته، وجمله في التعبير عن الأفكار، والمواقف.

قبل التغيير	بعد التغيير
• حينما نرى فماً مقفلاً فهذا يعني أنه لا يفهم، لا يرى، لا يتكلم.	• أنا لدي القدرة على إغلاق فمي أو فتحه.
• حينما أغلق فمك فلماذا تريد أن تتحدث؟	• مهما أغلقت فمي فسيأتي يوم ما أستطيع كسر القفل.
• صاحب الكلمة شيطان أخرس والطلبة دائماً خرسان أمام الدروس الصعبة.	• أنت صنعت القفل وأنا أضع له الطريقة لفتحه.



8. التسجيل والإدماج المعرفي

إن الفرد المعني في التغيير يقوم بعمليات تسجيل المعارف والخبرات ويعالجها حتى يتم إدماجها في مخزونه المعرفي، وتصبح جزءاً من مدخراته المعرفية.



قبل التغيير / ماتت الأسامي	بعد التغيير / عاشت الأسامي
• ذاكرتنا مليئة بالأسماء، والأبطال، والقادة، من التاريخ، من الحياة، من بطون الكتب، من بطون الموسوعات، والمتاحف، وكتب القراءة، والسير، والروايات، والقصص، والمسرحيات، ودواوين الشعر العربية.	• إن لكل اسم قصة، وسياق، وثقافة، وعصر. • إن الأسماء التي نعرفها أسماء خالدة، ومحترمة، ومحبوبة، نستشعر فيها التاريخ، والبطولات، والانتصارات، ونفوذنا العربي، وامتداداته، شمل العربي والغربي والشرقي والشمالي والجنوبي وأقطار العالم كلها.

رفض التغيير عجز متعلم

إن التعبيرات الذهنية تجاه رفض التغيير، والقبول بالجمعة تصبح على مر الزمان عادة من العادات الذهنية، أو ما تسمى لدى كاليك وكوستا بعادة عقل.

بعض الأفراد ونتيجة معاقرة الجمود، والفته، والخوف من التغيير يصبح الجمود ورفض التغيير عادة ذهنية، يعالج بها الأشياء، ثم تصبح جزءاً من ملامحه المميزة ولديه التعبيرات التالية:

- لا يفعل التغيير شيئاً في مجتمع يتصف بالجمود.
- لا يصح إلا غير الصحيح فلا فائدة من الصحيح.
- التغيير عدو الروتين والروتين أكثر راحة.
- بقاء الشيء على حاله أكثر أمنا وسلامة.
- التغيير يتطلب إمكانيات والإمكانيات والموارد المتاحة قليلة أو معدومة.
- ما كان يأكله أبي وجدي زيت وزعتر وما آكله الآن وما سيأكله ابنائي وأحفادي زيت وزعتر.
- في كل صباح تشرق الشمس وفي السماء تغيب.
- الشرق شرق والغرب غرب.
- طير وغيب، ومهما غبت ستأتي وتجد الدكان مكانها، والحارة كما هي.
- المقبرة مكان للأموات وللأحياء، والفرق بين الحالتين هو فرق زمن.
- أن تبقى مكانك خير لك من العودة إلى الوراء.
- عصفور باقي في اليد خير من عشرة تطير وتعود على الشجرة.
- اجري جري الوحوش غير رزقك ما بتحوش.
- الغني يزداد غنى، والفقير يزداد فقراً.
- هذه سنة الكون.

بعد كل ذلك يجد الإنسان الساكن كل المبررات لتعلم العجز وعدم المحاولة والتغيير.

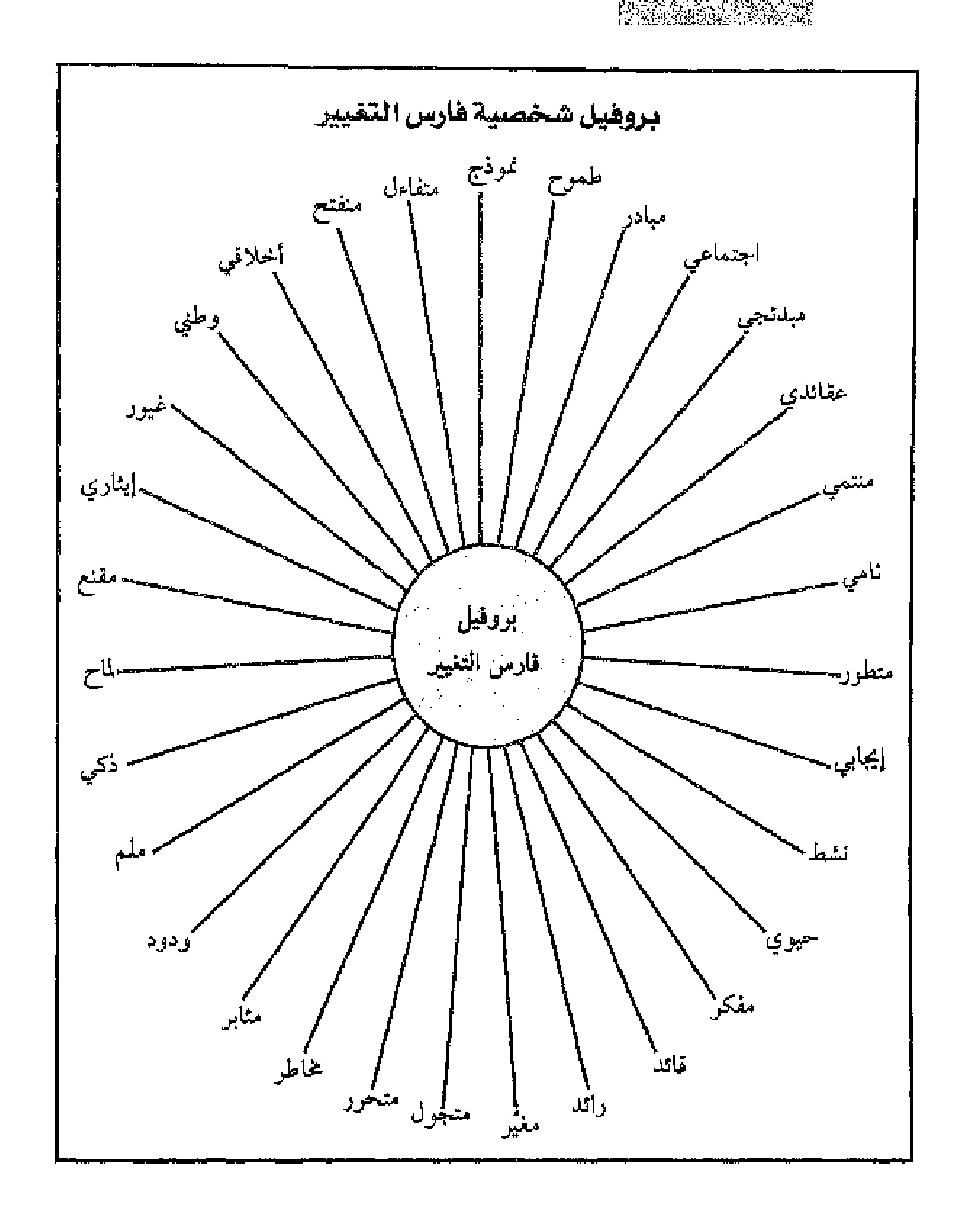


سيناريو دعاية للتغيير

اجتمع عميلان أحدهما يتبنى التغيير وأهدافه، وآخر يرفض التغيير، دخلا في حوار سفسطائي وكل له أدلته وكان الحوار كالآتي:

- المتغير: جئنا إلى هذا العالم ولدينا أمل في الحياة.
- المتعثر: ولدنا قاصرين، وضعفاء، وبكائين وسنبقى كذلك.
- المتغير: ولدت في الصباح، وأشعر بأن في ثنايا كل دقيقة شيئا جديدا يدفعني الى البحث عنه والوصول إليه.
- المتعثر: ولدت في المساء، وأشعر بأن الليل والظلمة تحملني أعباء ليل طويل ليس له آخر.
- المتغير: في كل مرة أتحسس حركاتي وأعضائي أكتشف أداة جديدة لمهارة جديدة أفرح بها، وتزيد كفاءتي.
- المتعثر: كل ما تتقدم ساعات الليل يزداد المي، وتزداد حلاكة الظلمة، وقسوتها ووحدتي، وكآبتي، وأشعر كأنما هذا الليل ليس له آخر.
- المتغير: تعلمت من والدي في الصغر أن إيليا أبو ماضي حينما كان في الغربة كان يردد كن جميلاً ترى الوجود جميلاً، وهكذا أكون دائماً.
- المتعثر: من أين أحصل على الصبر، فالصبر معاناة وشاق عليّ، وقد صبرت حتى مل الصبر صبري، وفي النهاية كم أيوب يوجد في العالم؟
- المتغير: يبدو أن المتفائلين يرافقون متغيرين والمتعثرين يرافقون متعثرين وأحدهما يسير إلى الشرق، والآخر يسير إلى المغرب.

رحم الله جدتي كانت تقول: رافق المربح تربح، ورافق المتعس تتعس.



بروفيل شخصية فارس التغيير
بروفيل
فارس التغيير
نموذج
طموح
مبادر
اجتماعي
مبدئجي
عقائدي
منتمي
نامي
متطور
إيجابي
نشط
حيوي
مفكر
قائد
رائد
مغير
متجول
متحرر
مخاطر
مثابر
ودود
ملم
ذكي
لماح
مقنع
إيثاري
غيور
وطني
أخلاقي
منفتح
متفاءل

أهداف الدافعية للتغير المعرفي

إن المدفوع للتغير المعرفي محكوم بمجموعة من الدوافع، هذه الدوافع تضبط سلوكه وتفكيره وتسيره وتتحكم في أداءاته الظاهرة، والخفية، وتعمل الدوافع على استثارته، والحيلولة دون شعوره بالراحة، والاتساق، والتوازن، ولا يلاقي أو يشعر بالراحة، أو الاتزان إلا بعد تحقيقه أهداف دوافع التغيير، وقد يتحمل المشاق الجسيمة، وتبعات مؤلمة، وتزداد لديه جراء ذلك المثابرة، والصمود وقوة التحمل، ومن ثم العناد إلى تحقيق التغيير المعرفي الذي خطط له وتبناه.

ويمكن تحديد أهداف الدافعية للتغير المعرفي بالآتي:

1. تأكيد الذات والشعور بحدد الذات ذهنياً.
2. تأكيد الشعور بالأهمية والاستحقاق للحياة والبقاء.
3. ممارسة الوجود والتأثير في البيئة المحيطة اجتماعياً وفكرياً.
4. المحافظة على الفحولة الذهنية، وصقلها، وتقويتها بتأثير المثابرة والتصميم.
5. مد مساحة الذات لتشمل أبعاد فهم الآخرين وخدمتهم.
6. التعمق في الوعي بالذات لفهم الأبعاد المكونة لها.
7. تحريك دوافع مثالية كامنة في الذات من مثل المجد، والخلود، والشهادة.
8. التعمق في الواقع لتصييره لخدمة أهداف سامية للمجموعة والأمة عموماً.
9. تجذير أهداف واسعة وتبنيها والحلم بها من مثل القومية، والعدالة، والحرية.
10. تأكيد شعور كل فرد بقيمته وجدارته، وكيانه، واستقلاله.

ويعتبر السعي لتوفير الشعور بالديمقراطية والجدارة وتوفير البدائل لكل إنسان لكي يمارس إنسانيته، وهويته، وشعوره بالأهمية، وحرارة الحياة في وطنه منتمياً، محباً، بانياً، غيوراً، عارفاً، حالماً بوطنه كجنة يستحق أن يعيش فيها الإنسان.

الدافعية والتغيير المعرفي

كما يفترض علماء النفس أن وراء كل سلوك دافع ويفترض علماء النفس المعرفيون أن الإنسان مدفوع دفعاً ذاتياً وأن دوافعه متعددة فهو مدفوع في حالة أو أكثر من الآتي:

1. مدفوع لأن يحصل على حقائق ومعلومات.
2. مدفوع لأن يطور معتقدات، وأعراف، واتجاهات، وقيم.
3. مدفوع لأن يطور نظام معتقدات، وأفكارا، وخططا.
4. مدفوع لأن يطور أسلوب حياة ذهنية تظهر في أداءات.
5. مدفوع لأن يبني نظام لتنظيمه المعرفي الذاتي.
6. مدفوع لأن يبني نظام معالجة ذهنية للأشياء، والمعرفة، والخبرات.
7. مدفوع لأن يمارس عمليات ذهنية.

الفرد عامل التغيير يمارس هذه العمليات، والمعالجات، والتنظيمات، وهو مدفوع بكل ذلك لذلك فإن:

1. أحلامه، وخيالاته، وتصوراته تمثل دوافع.
2. إدارته للبيئة، وتنظيمه لمدخلاتها تعمل على الدافع.
3. إدارته لخصائصه، والتدخل في الاستفادة من خصائص الآخرين دافع.
4. إعادة التنظيم، والخصائص، والأفكار في كل مرة يتم فيها إدخال معرفة أو معالجة ذهنية تعمل عمل الدافعية.

فالتغيير المعرفي دافعية يكون فيها الفرد:

- نشطاً وديناميكياً وحيوياً حتى يتحقق الهدف الذي خطط له.
- نشاط مدفوع ذاتياً يسير في خطوات ممنياً نفسه بالصورة التي يريد الوصول إليها.
- ساعياً إلى حالة التوازن المعرفي والسعادة.

التغيير المعرفي قد يقود إلى الحرية



إن ما يستخدمه نظام CIA الأمريكي وهو تغيير وتعديل معرفي لعقول المحتقلين ليصبحوا عملاء، هو إجراء معرفي سلوكي لغسيل عقولهم، وتحويلهم من مواطنين منتمين وطنيين إلى عملاء خونة لوطنهم.

وقد استند إجراء (CIA) إلى فرضية مفادها:

أن التغيير المعرفي يمكن إحداثه بتأثير مدخلات بيئية محددة تقدم وفق نظام وتعليم ذاتي يقوم فيها الفرد بتعليم نفسه ولاءات ومتعقدات جديدة بتأثير مما لاقى من تعزيزات ذاتية معرفية وتبني أداءات جديدة غير ما كان يعتقد أو ما كان يمتلك بناء معرفيا سابقا لم يحقق أهدافاً ذات قيمة.

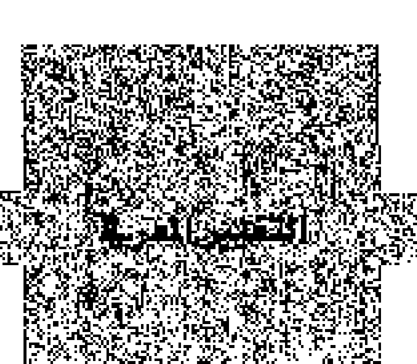
الشيخ وديمقراطية القطة



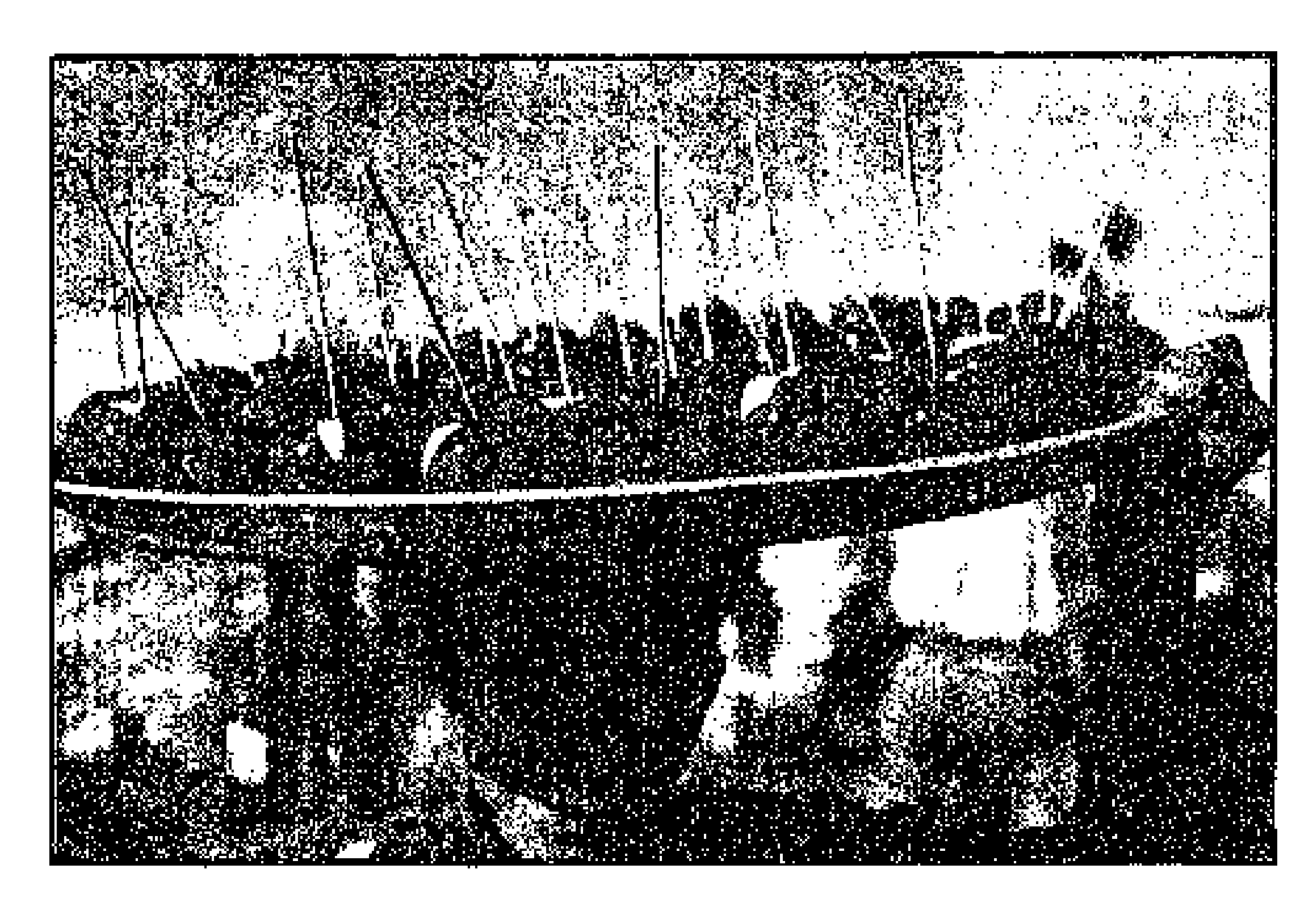
القطة ليست لديها دافعية التغيير المعرفي، وينظر إليها الشيخ ويتساءل حتى هذه القطة تشكو من سوء فهمها للحرية والديمقراطية، والشيخ يعبر لها عن فهمه للديمقراطية بأنها:

- فهم أبنائه لمعاملة المعاملة التي تظهر في الصورة.
- فهم المجتمع الذي يهمل أفكار الخبراء والحكماء وتوسيطهم لإشاعتها.
- من حق الجميع أن يأكل والقطة كذلك.
- من حق كل فرد أن يجد ما يلبي حاجاته واستثمار طاقاته.

وأقول للشيخ: الديمقراطية حتى تسود المجتمع والشعوب المختلفة تتطلب توفر الموارد الكافية، فمن أين يمكن توفير الموارد الكافية لكي يجد فيها كل فرد ما يلبي حاجاته واستثمار طاقاته.



عنبر الديمقراطية والتغيير المعرفي



حالة الطفل هي دراسة حالة لعنبر الديمقراطية:

- هذا الطفل يحمل عنبر حلو فوق رأسه ويصعب الوصول إليه.
- المسافة بين رأس هذا الطفل وعنبره مسافة بعيدة.
- يتبسم هذا الطفل لأن العنبر متغير سار يسر من يأكله.
- هل يباع السمّ يذوقه، وهل يباع الحلو يسعد به!
- هذا الطفل يفهم الديمقراطية بأنها بيع الطفل للعنبر للأطفال الآخرين.
- هل يستطيع هذا الطفل فهم مكونات العنبر الذي يحمله!
- لو توقف العنبر على عمل الطفل، لما تمت صناعة العنبر!
- عنبر، طفل، حلاوة، ابتسامة، ديمقراطية، خلطة متنافرة معرفياً.



الشاب وفساد الديمقراطية



هذا الشاب يتألم من فساد الديمقراطية في إحداث تغييرات معرفية مرغوبة، وألمه يمكن رده إلى الآتي:

- من لا يمتلك شيئاً كيف يتحدث عنه.
- من لا ينشأ في ظروف ديمقراطية لا يستطيع أن يربي أبناءه ديمقراطياً.
- الآباء فاشلون في تعليمنا مفردات الديمقراطية.
- الآباء علمونا الديمقراطية وفق مفهوماتهم عنها.
- الآباء يعانون اضطراباً معرفياً في تعريفهم للديمقراطية.
- الأبناء يعانون من اضطرابات سلوكهم لأنهم ليسوا أحراراً ولا معتدين، وبات سلوكهم مضطرباً يحتاج الى تعديل تفكير الآباء، وعناصر الثقافة.



الديمقراطية العربية بهلوان



- البهلوان المضحك المتخصص بالضحك هو أكثر الممثلين بكاءً.
- في الصورة انتفخت الديمقراطية العربية بصورة لا يعرف أسبابها.
- تضخم الذات في توفير الديمقراطية هو تضخم مرضي يحتاج إلى تفريغ للوصول إلى الحالة الطبيعية السوية في الحجم والشكل.
- تضخم الديمقراطية هو تضخم في البطن، والفهلوة في العقل والدماغ.
- هذا البهلوان يضحك لأنه لم يستطع البكاء للألم الذي يقرص بطنه.
- البهلوان الديمقراطي يبحث عن هوية، لأنه عاش من الضياع المعرفي المرتبط بسلوك أو أداء يعكس ما يهفمه.

حصاد الديمقراطية



إذا افترضنا أنه سيكون لدى الأمة ديمقراطية والتي تعني توفر عدد كبير من البدائل أمام كل فرد في الأمة فإن حصاد الديمقراطية هو:

1. شعور المواطن العربي بأنه يفتخر بإرثه العربي.
2. شعور المواطن العربي مع المواطنين الآخرين بالتكامل وفق منظومة الوحدة العربية.
3. تطور أفكار الأفراد والاتجاه الإيجابي نحو المواطنة والانتماء.
4. إن أي فرد يمكن أن يكون جاهزاً لممارسة الديمقراطية إذا تم تدريبه على التفكير والتنفس بها.
5. تعريف واضح ودقيق ينبثق من رحم ثقافة الأمة العربية لمفهوم الحرية والديمقراطية غير مفهومها في الثورة الفرنسية عند ظهورها لأول مرة.
6. تطور التفكير الإيجابي وتبني أسس الديمقراطية العربية المنبعثة من رحم الثقافة العربية وأصولها.

أسس التغيير المعرفي

- الأساس الأول: يستند التغيير المعرفي إلى مكون معرفي بنائي، ومكون انفعالي اجتماعي، ومكون مهاري.



يفترض التغيير المعرفي إلى أسس بنائية وهي كالآتي:

1. الإنسان يبني معرفة بنفسه.
2. التغيير المعرفي بناء يبنيه وفق نظام معرفي.
3. حينما يبني الإنسان بناء معرفة؛ فإنه يبنيه وفق مكونات انفعالاتية واجتماعية محيطة.
4. البناء المعرفي بناء يتم تطويره وفق سياقات اجتماعية وانفعالية.
5. حتى يظهر التمكن من مكونات البناء المعرفي يتم وفق أداءات مهارية حركية.
6. يتم التحقق من التغيير المعرفي الحقيقي بما يظهره الفرد من أداءات لأن السلوك أقوى من المعرفة.

- **الأساس الثاني: يتطلب التغيير المعرفي تفاعلاً حيوياً ونشطاً، مرتبطاً بأسس انفعالية عاطفية دافعة لتحقيق التغيير وطرد الرتابة والملل المرتبط بالظلم.**

تتحكم الرتابة، والركود، والجمود، في عقلية الأفراد الذين لجؤوا إلى ذلك لما في ذلك من أمن، ونتائج معروفة، وثابتة ثباتاً أبدياً.

لذلك حتى يتم إحداث التغيير المعرفي، فإن الفرد عامل التغيير يكون محوراً لذلك التغيير ويكون محوراً حينما يضع نصب عينيه إعادة نظر وفحص لإمكانياته، واستعداداته، وخبراته، وقدراته، وخصائصه البيئية، ويعيد فهمها، واستدخالها على صورة قابلة للفهم والاستثمار.

التغيير لن يحدث اذا انتظرنا وقتا أو شخصا آخر ليقوم به ...
نحن الشخص الذي ننتظره، نحن التغيير الذي نبحث عنه ...
باراك اوباما

وإن ذلك يتضمن أن الفرد عامل التغيير فرد له قيمة، وأغلى ما في مجتمعه، ولديه الاستعداد التام للنمو، والتكيف، والتكامل، والإبداع لتحقيق ذاته، واستثمار طاقاته واستعداداته.

ويمكن قراءة ذلك على جبهة عامل التغيير وملاحظة التفاؤل والتغيير، وعبارة نعم، وأستطيع، نعم، أستطيع، نعم أستطيع....، وبذلك نحقق نواة التغيير المعرفي البناء وفق هذا الأساس.

- **الأساس الثالث:** ينشأ السعي الحثيث نحو التغيير المعرفي عن المعاناة من الاضطهاد والمعرفة المشوهة، والقنوات البليدة والتغيير يدفع نحو التخلص من هذه الأسباب.



1. لا يسعى نحو التغيير إلا من يعاني من صعوبة أو أزمة.
2. التغيير لا يقتصر على سن دون غيره.
3. التغيير لا يقتصر على بيئة خاصة دون غيرها.
4. للتغير اتجاهات إيجابية نحو الأشياء، والمواقف، والأفكار.
5. التغيير يمكن أن يشمل جوانب شخصية، أو معرفية، أو انفعالية، أو مهارية، أو هذه المجالات متمازجة معاً في شبكة أداء.
6. التغيير المعرفي تغيير بنائي يضم معارف، وأفكار واتجاهات الفرد.
7. التغيير المعرفي بنائي يقود إلى نتائج إيجابية لأنها تسعى نحو تحقيق أهداف مؤكدة لجوانب إنسانية.

- **الأساس الرابع: يستند التغيير المعرفي إلى المعاناة الانفعالية الشديدة المرتبطة بإنكار حب الآخرين، وربطه بأشياء تشوهه.**



1. المعاناة الانفعالية:

- تظهر على صورة اضطهاد، أو غضب، أو كراهية.
- الحزن الشديد بسبب الحرمان.
- الحرمان الشديد يتبعه إحباط، والإحباط يعمل كدافع للعدوان.

2. حب الآخرين:

- دافع يدفع فارس التغيير إلى الإيثار والتضحية.
- ميل يدفع الفرد إلى ممارسته بهدف حب ذاته وتأكيدها.
- ميل لتحقيق التوازن الاجتماعي وطرد العزلة والأنانية.

3. تشويه الأشياء:

- بسبب الشعور بالعجز.
- بسبب نقص المعرفة، والتعديلات المعرفية.
- بسبب تشويه المعرفة والشعور بعدم التوازن والخلل المعرفي.

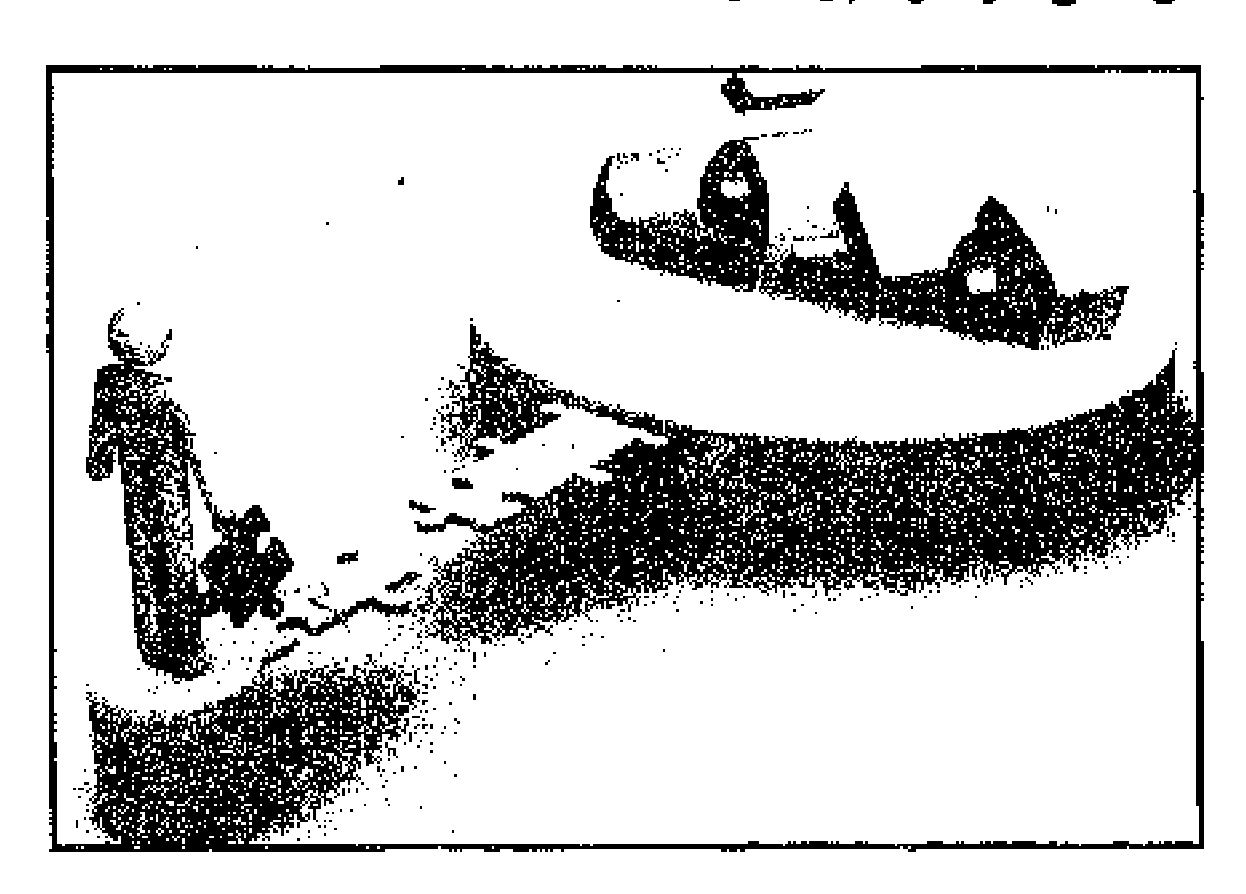
لذلك فالتغيير المعرفي يتطلب بعد المرور في المعاناة الانفعالية الشديدة والتركيز الذهني المعرفي الوصول إلى مرحلة قبول التمرد ورفض الذل للوصول إلى حالة التوازن المتعادلة المرتبطة بالمعرفة والصحة واحترام حرية الإنسان وكرامته.

- **الأساس الخامس:** تختلف أدوار الفرد في حالة التغيير المعرفي فهو إما أن يكون قائداً أو تابعاً للوصول إلى الحالة التامة من التغيير.



1. الإنسان يقوم بأدوار مختلفة تقوده إلى تحقيق حل توازن مطلوب لمشكلته.
2. القائد يحمل أفكار الآخرين، وأهدافهم، وأحلامهم، ويسير إلى الأمام وينظف الطريق ويسويها أمام الساعين لتحقيق الحرية والكرامة.
3. التابع يسير وراء القائد لأن لديه هدفا يعرفه القائد ويسير وفقه، وحمله التابع المؤيد، ليتوكد الهدف للوصول إليه وتأكيده.
4. إصرار القائد على أهداف التغيير يتبعه إصرار المؤيدين الذين يسيرون وراء القائد.
5. القائد والمؤيد محكومون بدافع التغيير المعرفي لتحقيق الحرية، والديمقراطية، للوصول إلى حالة التعامل الإنساني، والمثابرة للوصول إلى الهدف.

- الأساس السادس: التغيير المعرفي يتطلب بناء صورة توقعات أدائية واضحة لحدوث التغيير، من أجل الوصول إلى تحقيقه.



صورة التوقعات (Law of Expectation)

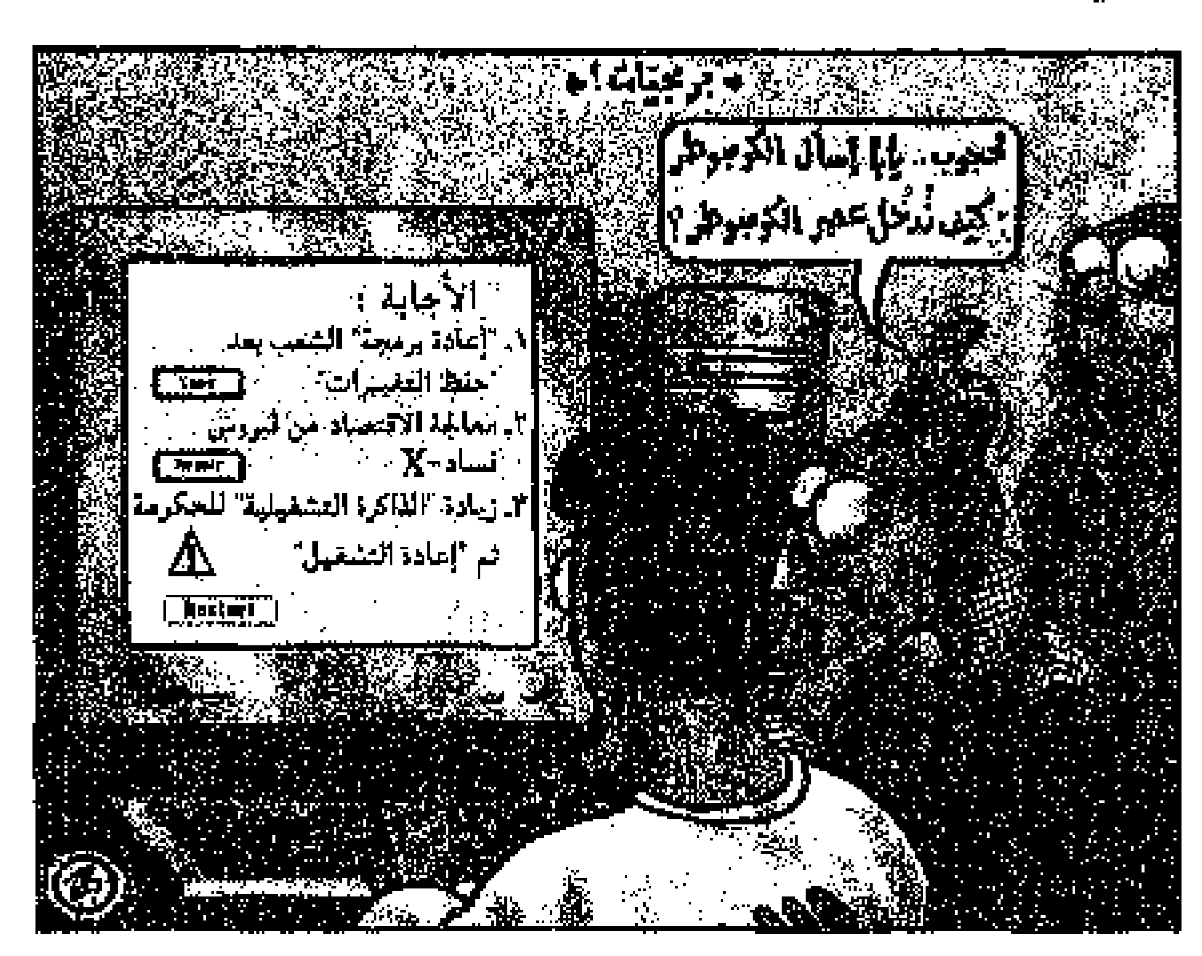
1. تتضمن التوقعات ما يتوقعه الآخرون في أداء الفرد.
2. سلوكات الأفراد هي سلوكات ضمن إطار وخطة توقعات الآخرين.
3. توقعاتنا تعمل علم الدوافع فهي تدفعنا إلى ممارسة التغيير الدافعي.
4. التوقعات مبدأ يحكم سلوك الأفراد وفق مواقف مختلفة، وسياقات اجتماعية.
5. نحن محكومون وفق سياقات التوقعات التي تمثل دوافع السلوك الإنساني.

- **الأساس السابع: إن التغيير المعرفي يرتبط باستعداد الفرد لكي يتجاوز حدود عملياته المعرفية الانفعالية الذهنية لكي يحقق حالة الاختراق التي تسود مجموعة من الأفراد لفترة طويلة من الزمن.**



1. التغيير المعرفي يتطلب استعداداً للإحساس بذلك.
2. كل فرد يولد لديه الاستعداد العام للبحث عن التغيير المعرفي وإحداثه.
3. من حق كل فرد أن يفكر بالتغيير المعرفي وممارسته كذلك.
4. التغيير المعرفي يرتبط بإعادة البنى والخبرات لإحداث استثارة الحالة النفسية والمعرفية للالتزام به بعد إحداثه.
5. التغيير المعرفي يمكن أن يكون حالة عامة تنتقل بالتأثير بعد شعور المجموعة في المعاناة التي تقتضي الانتفاضة لإحداث التغيير.
6. التغيير المعرفي يقود إلى أهداف سامية يشعر بها كل من يشعر بالحاجة والهدف.

- الأساس الثامن: يستند التغيير المعرفي إلى ميل الأفراد إلى إحداث تغييرات في المخططات وخرائط الطريق التي توصل إلى حالة الحركة والديناميكية، وتحرك حالة الجمود الذهني والاستعباد السلوكي.



التغيير المعرفي تغيير في المخططات وخرائط الطريق.

وهذا يتطلب:

- مجموعة من المعارف والخبرات الموزعة بصورة عشوائية.
- المعارف والخبرات تتطلب عمليات تنظيم معرفية.
- يتم بناء المخططات والخرائط وفق علاقات معرفية منظمة.
- توضيح المخططات وربطها بروابط تجعلها ذات معنى.
- توضيح المعاني بعلاقات رابطة معرفية ذات قيمة في جعل مفردة الحرية ذات معنى وقابلة للفهم.



مسلمات التغيير المعرفي

- المسلمة الأولى: التغيير المعرفي يقود إلى تغييرات عاطفية



التغييرات العاطفية المترتبة على التغيير المعرفي:

- الحماس للأولويات واعتبارها ووضعها على سطح القشرة الذهنية.
- زيادة مساحة العاطفة التي تسيطر على الفرد التي تقود إلى عمل.
- الانفعالات تتحول إلى دوافع سلوكية تقود الآخرين للقيام بأداءات لتحقيق حالة التوازن.
- العاطفة تنضبط وفق ضوابط سلوك الفرد وتحرك سلوكه أيضاً.
- العاطفة تستبعد التبلد وتقود إلى التغيير المعرفي البناء.

- المسلمة الثانية: التغيير المعرفي يقود إلى تغيير استراتيجيات حل التنافر



إن أي حل وفق عمليات التغيير المعرفي يتبنى استراتيجيات بدأت خامة، وبدون سوابق، أو خبرات لدى الأفراد، لذلك فإن الأفراد يقومون بمحاولات عشوائية، ثم تخضع لعمليات تفكير، وتبدأ بالتنظيم التدريجي وفق أسس، ومبادئ، وهكذا تخضع عمليات التغيير إلى عمليات نقاش، وجدل، وقبول، ورفض، استراتيجيات عشوائية، ثم استراتيجيات منتظمة، ثم تكوين اتجاهات، ثم السعي نحو الحكمة (Wisdom) والحكمة تقود إلى حل التنافر المعرفي للوصول إلى حالة التغيير الإيجابي التي تقود إلى الحرية المتوازنة.

- المسلمة الثالثة: التغيير المعرفي تنافر معرفي بين السلطة والصامت



تفكير السلطة	تفكير الصامت
• أنت تسمع ما أمليه عليك. • أنت حر في ما أفرضه عليك. • لا أريك إلا ما أرى. • لا أريدك أن تقوم بفعل أو لرد فعل إلا ما أكلفك به.	• عن ماذا يتحدث هذا، أنا لا أفهم ما يقول. • مالو ومال الحرية. • من قال إني أرى وهو موجود. • أنا أفكر أن أقوم بأي فعل أو رد فعل.

- **المسلمة الرابعة: للتغير المعرفي أدوات**

1. أي تغيير معرفي يتطلب توفر أدوات.
2. هذه الأدوات تكشف عن ما هو موجود من قبل ومن بعد.
3. للأدوات القدرة على الحل والذي قد يستحيل بغيره.



4. تتقدم الأمة بتقدم أدواتها.
5. تمثل الأدوات آلات العبور من الثقافة التقليدية إلى الثقافة المتقدمة والمتحضرة.
6. الأدوات أداة تغيير ودافعة للتقدم المعرفي.
7. الأدوات كلما تعددت، كلما ارتقى مستوى التفكير في التغيير المعرفي.
8. الأدوات هي بمثابة أنواع التفكير التي تقود إلى تغيير معرفي.
9. الأدوات هي من صنع الثقافة عبر السنوات التي وجد بها المجتمع وكلما تقدمت الثقافة كلما تقدمت الأدوات.

- المسلمة الخامسة: المعرفة تقود إلى تغيير

1. لأن المعرفة هي مجموعة العمليات التي يمتلكها أي فرد في إدارة خبراته، ومن مدخلاته، ومخزونه المعرفي.
2. لكل فرد المعرفة الخاصة به والمميزة لعملياته الذهنية.
3. المرونة تقود إلى عمليات معرفية متقدمة، لأن المرونة تجعل العمليات المعرفية ذات مستوى متقدم في ما تصل إليه.
4. الطلاقة الذهنية تمثل مرونة عالية في إدارة المخزون المعرفي.
5. إن المعرفي الفارس هو فارس تلقائي في إدارة العلميات الذهنية المعرفية المختلفة، وهذا استعداد كامن يظهر في المواقف التي تتطلب ذلك.
6. وهذا كان واضحاً في ذهن الدكتور عبد السلام المجالي في كل ما قام بإدارته من إدارة مباحثات السلام إلى إدارة الجامعة الأردنية وإدارة الوزارة وأي موقف قام بإدارته.

عبد السلام المجالي

داخل أسوار الحقيقة

سمعت عنه كثيراً، ورأيته قليلاً قبل ان تجمعنا الصدف والأسفار والعمل العام لسنوات، إنه الرجل صاحب الخبرة، والإنسان الموضوعي، إنه يمثل أنموذجاً لرجل عربي ولد في أسرة كبيرة، ولأم ذات أصول سورية، وأب أردني صميم تعود أصوله قبل ثلاثة قرون ونصف إلى آل التميمي في الخليل، فهو إذن خلاصة لبلاد الشام، وصخرة من صخورها.

لقد شاركت دولته مع الدكتور منذر حدادين في تأليف كتاب باللغة الإنجليزية حول عملية السلام الأردنية الإسرائيلية، وأصدر هو كتاب ذكريات بعنوان "من الخيمة إلى سدة الحكم"، والآن يصدر له مؤلف ثالث بعنوان "بوابة الحقيقة".

وللكتاب أسلوب جديد، فهو لا يترجم حياة الكاتب وتجاربه فحسب، ولكنه منح صاحب الذكريات أمرين أساسيين: الأول أنه يعبر عن مكنون أفكاره، وخلاصة فلسفته وتجاربه في الحياة، بدءاً من رؤيته للعرب والأردن وفلسطين، وانتقالاً إلى فلسفته في الحياة، وأرى فيما يقدمه بساطة تنبع من عمق التجربة، وحكمة أنضجتها سنين العمل الطويل في قطاعات كثيرة.

أما الأمر الثاني وهو الأكثر إثارة وتشويقاً وربما جدلاً، فهو تفسيراته التاريخية لكثير من الأحداث الكبرى، فهنالك تفسيره لإسرائيل، وتفسيره لحرب العام 1967، ومعركة الكرامة، وأحداث أيلول، وصلح كامب ديفيد، وله كذلك أفكار في تكوين الأردن كهوية سياسية بدأت بذرتها في التشكل انطلاقاً من الثورة العربية الكبرى، إلى وصول الملك المؤسس عبد الله بن الحسين إلى ربوع الأردن عام 1921.

ولم يخل الكتاب من بعض الأفكار الاقتصادية حيث يربط بين الظواهر الاقتصادية والمتغيرات السياسية التي عاصرتها أو ارتبطت بها، فمنها مثلاً حديثه عن الفرصة الضائعة للعرب في دخر إسرائيل من خلال التعامل المهني مع الغرب، انظر ماذا يقول: "أثبتت الأيام والسنين أن للغرب مصالح في الشرق الأوسط وفي داخل حدود الدول العربية تفوق مئات المرات مصالحها مع إسرائيل، وقد كان الغرب سيعكف على دراسة الوسائل الكفيلة باسترضاء العرب، لكن العرب عوّدوا الغرب سلامة نيتهم".

وفي موقف آخر يتحدث الرئيس المجالي عن تعمد الإحصائيين الدوليين المبالغة في أعداد اللاجئين: "فلقد كان رب الأسرة اللاجئ يبالغ في أعداد أسرته لكي يحصل على مؤن أكثر، وكانت النتيجة أن استفادت الحركة الصهيونية من ذلك بالترويج أن إسرائيل ليس فيها فلسطينيون عرب، وأن غالبية هؤلاء في الأردن".

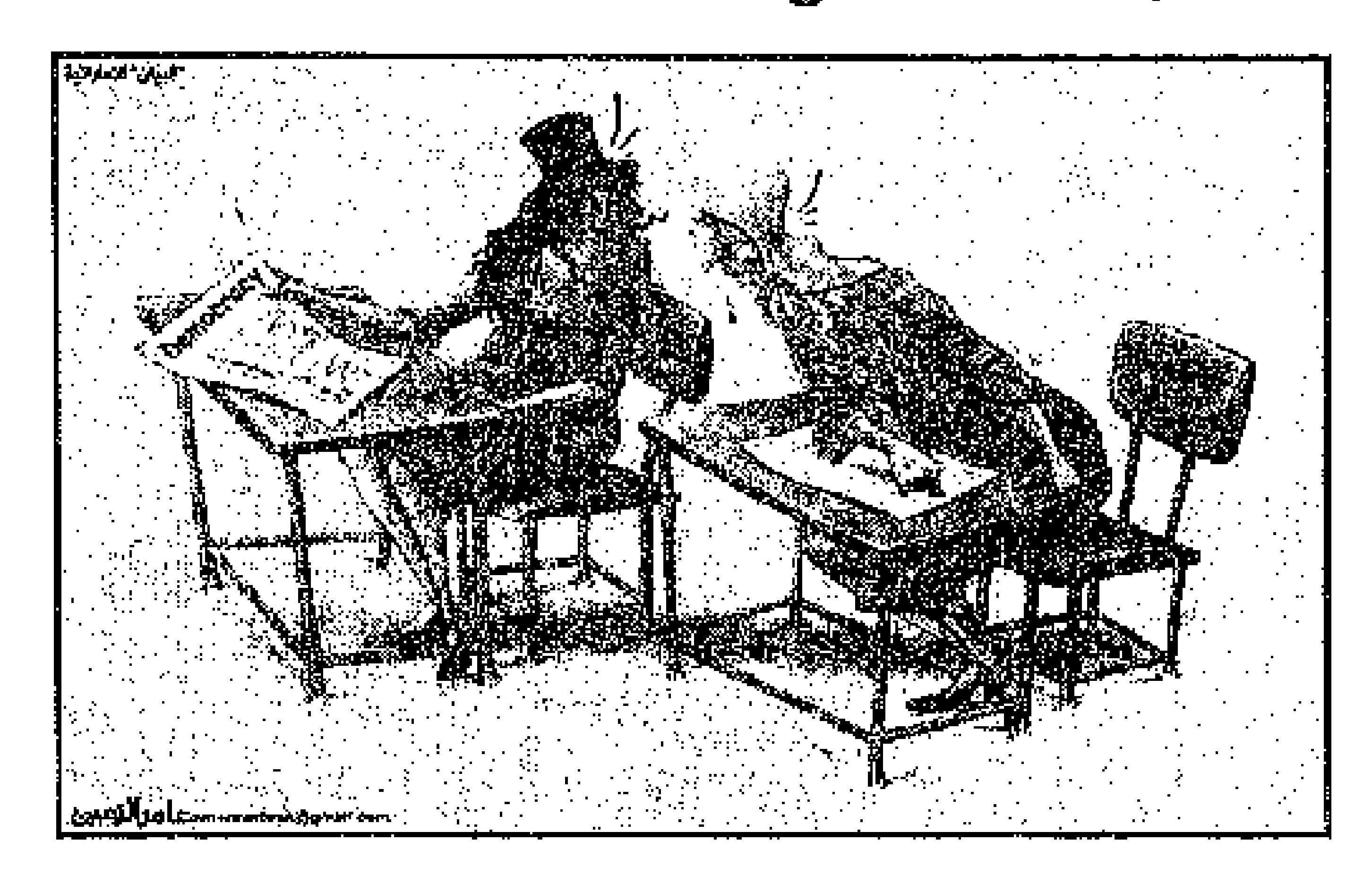
وفي موقع ثالث يؤكد الرئيس المجالي أن حرب عام 1967 قد بدأت إسرائيل تهيء لها منذ عام 1964 "وهي الحرب التي نستطيع أن نجزم ألها حرب مياه"، وما تزال إسرائيل تحتل منابع المياه حتى الآن.

في الكتاب أفكار كثيرة بعضها ديني (كثرة الأحاديث الصحيحة وغير الصحيحة)، وتاريخ الإسلام، وتاريخ العثمانيين، محادثات الحسين مكماهون، غزو العراق للكويت، وحتى في آخر الكتاب قوله: "وبصريح العبارة أستطيع القول إن الحل العسكري للصراع العربي الإسرائيلي لم يعد وارداً الآن لأننا من جهة لا تمتلك القوة اللازمة ولأن العالم أبلغنا بكل الطرق أنه لن يسمح لنا بذلك".

كتاب جريء ومثير، ونرجو من الله أن نرى أعداداً أكبر من سياسيينا يتحفوننا بخلاصة عبراتهم ونظراتهم.

جواد العناني

- المسلمة السادسة: يطور التغيير المعرفي نتاجات التفكير التي تقود إلى أفكار متقدمة تقود إلى عمل وتعمل عمل الدافع.



التغيير المعرفي يهدف إلى الوصول إلى ديمقراطية مشتقة من مبادئ الحرية العربية، وليست بكلمات ومفردات أجنبية، واستبعاد أية رائحة للمتدخل الذي يسعى دائماً لاحتواء أية محاولة لإحلال الديمقراطية والحرية، حتى تأخذ رائحة الدول التي تتزعم أنها تمتلك مظلة الحكم بيجوز ولا يجوز، وهي عبارة عن يد سلطة خارجية تعمل وكأنها الحامي الرؤوف والحليم بأحوال الشعوب.

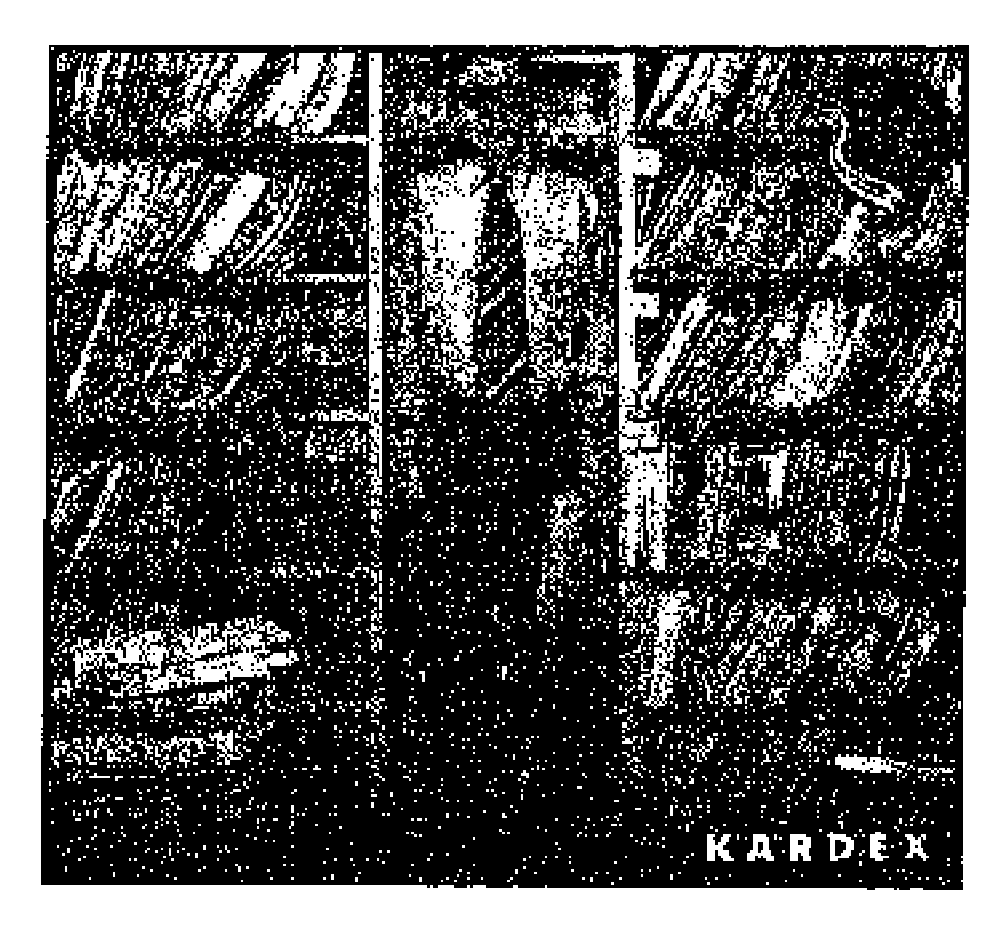
ويمثل ذلك الدول الأوروبية الغربية، وأمريكا، وكأن الشعوب الأخرى لم تتعود رؤوسها على إدارة الحرية والديمقراطية لذلك تقدم إسعافات أولية لهذه الرؤوس وما تحتاج إليه من عناية ورعاية، ويلاحظ ذلك في الدول الغربية ودورهم في رعاية السلام، ورعاية الحرية، ورعاية الديمقراطية، واخترنا هذه الرعاية ووجدناها في عدد كبير من المناسبات بأنها رعاية فاشلة.



خرافات التغيير المعرفي

Change Fallacies Cognitive

- **الخرافة الأولى:** إن التغيير المعرفي يحدث في الأمة عادة إذا اعتمدت على وسيط وقاعدة خارجية.



الخرافة أن تعتمد على أسباب غير موضوعية، وغير مقبولة منطقياً لتفسير الحدث، واللجوء إلى أسباب وهمية غير متعلقة بتفسير أسباب حدوث الحدث.

لذلك فإن الاعتماد على رفوف الملفات أن تصغر لكي يكبر حجم الرجل خرافة، وهكذا أن تبقى الأمة معتمدة على الثقافة الموروثة، وعلى موروثات الأمة الساكنة لفترة طويلة من الزمن هي خرافة مؤكدة.

إن التغيير يقوم على الديناميكية، والحركة المستمرة، ويتطلب استمرار ذلك، ونمو الثقافة، وازدهارها، وإدخال العناصر الثقافية المتجددة، فإن ذلك يمكن أن يحقق التغيير.

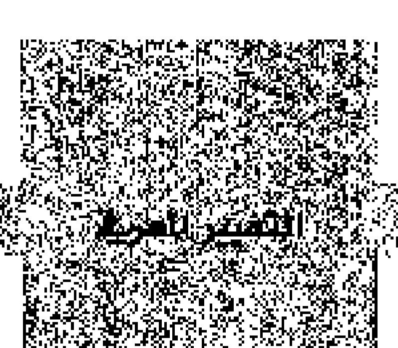
ولا يحرث الأرض إلا بعولها، وأهل مكة أدرى بشعابها، لذلك فالتغيير يولد من رحم الأرض، ومن ثقافتها، وموروثاتها المتجددة بفضل أفراد غيورين عليها.

- الخرافة الثانية: وإن خالها تخفى على الناس في التغيير المعرفي تُعلم



إن هذه الصورة تضم صورة رجل تخفى بملابس امرأة متحجبة في إحدى المدن الأوروبية، وحمل طفلاً مستأجراً باليومية، وبدأ يتسول ليحصل على ما يريد أو كسب هين.

فالتغيير لمعتقدات وأفكار واتجاهات هذا الرجل هي الدافع الأول والأخير لإحداث صورة إيجابية في شخصية واستردادها وفق عيش شريف وآمن، قد يكون هذا الرجل قد أخطأ، ولكن مخزوناته المعرفية هي التي قادته إلى هذا التلبس الدرامي، ولكنه ليس غريباً على ثقافة المجتمع، فأي فرد حينما لا يجد ما يريد، فإنه يتبنى ما يوجد أمامه وما هو سهل لتحقيق العيش.



- الخرافة الثالثة: إن أفراد الشعب هم أفراد وهذا يجعل دورهم متدنٍ في إحداث التغيير المعرفي للأمة



إن كل فرد بمفرده لا يحدث تغييرا، وأن الأفراد حينما يجتمعون وفق أسس، وأهداف، وأفكار، ومعتقدات، واتجاهات، يقتنعون بها، ويتناقشون فيها، ويقبلون، ويرفضون، ويتصارعون، ويتعارضون، ثم في النهاية يظهر الهدف المحدد وهو التغيير المعرفي الذي يقود الأمة.

لذلك فإن تأكيد الأفكار، وتكرارها على مسامع بعضهم بعضاً يعمل على تثبيت فرضية التحدث للذات (Self-Talk) وتكراره يؤكد ويثبت الفكرة، ويتم تبنيها فيما بعد، وتصبح فيما بعد مصادر دافعية لسلوك الأفراد.

ورفض الخرافة يكمن في تبني الاعتقاد أن اتحاد الأفراد ووعيهم، وتعميقه يعمل على إحداث التغير المعرفي وليس عكسه.



- **الخرافة الرابعة: إن دور الأنثى متدني الفاعلية في إحداث التغيير المعرفي**



تنطلق هذه الخرافة من مجتمع تسوده ثقافة الذكورية، مع أن المرأة نصف المجتمع، وهي التي تلد أفراد المجتمع في كل حالاته، لذلك فإن المرأة هي أم فارسة التغيير، ثم يمكن أن تكون فارسة تغيير في كثير من المواقع والأدوار.

فالمرأة رافد قوي بمغيري المجتمع، وهي القوة الناعمة التي تستند التغيير المعرفي، وتنشره، وأن لديها الإمكانيات التي يمكن أن توظف لخدمة التغيير وإحداثه وإشعال جذوته، فهي عامل تغيير لا يقل أهمية عن الرجل، وهي أم التغيير، وابنه، وأخته، وزوجته، وعمته، وخالته.

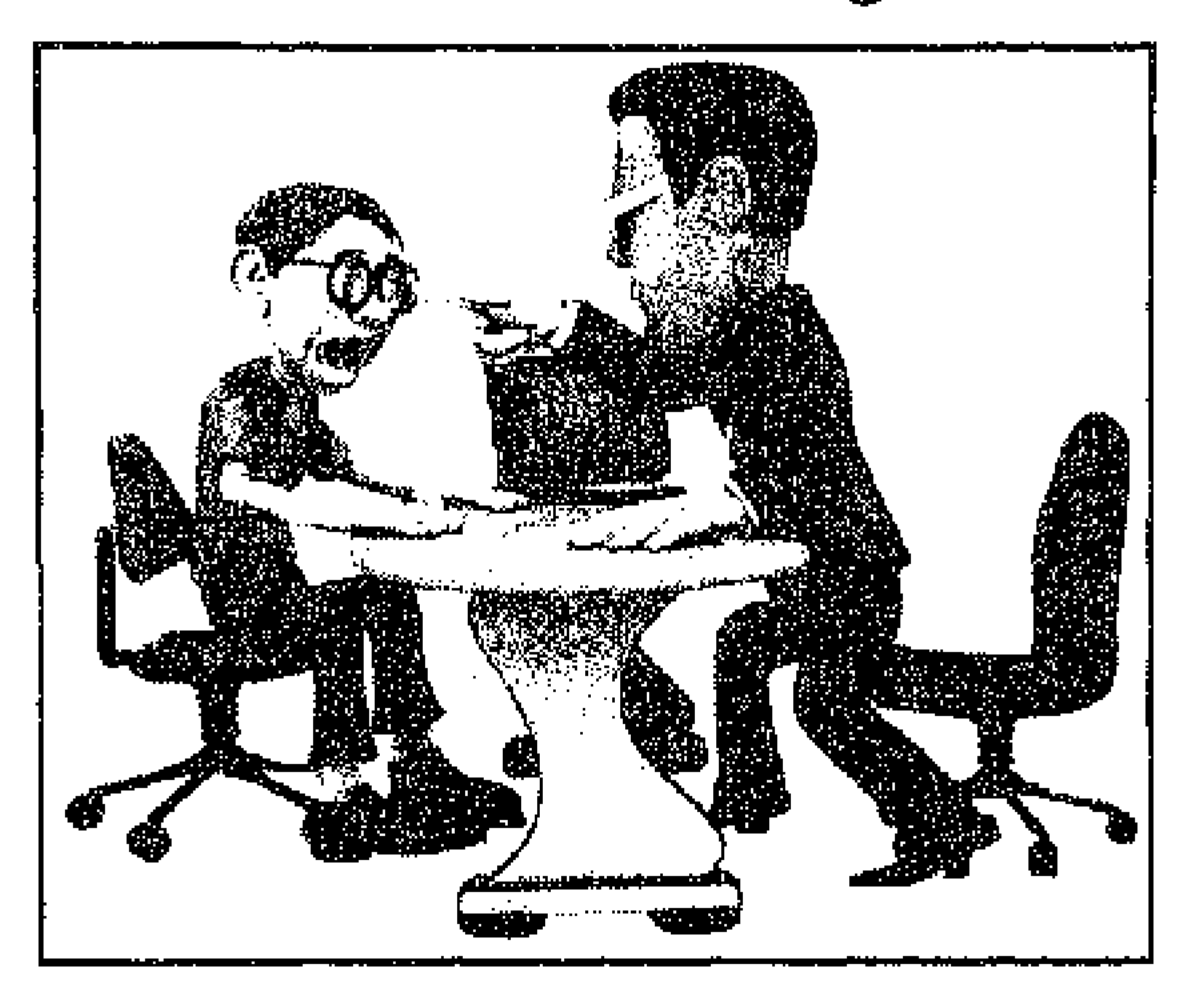
- **الخرافة الخامسة: أن تسحب أثر ثقافة أمة من عقول زعماء آمنوا بالتغيير المعرفي أمر ممكن**



هذان الرجلان هما أيمن نور، وحمد بن صباحي، رجلان يرشحان نفسيهما، ويرون فيهما قيادات جديدة بقيادة رئاسة جمهورية مصر العربية.

هذه نظرية توقعات صاغها كل فرد منهما لنفسه، ويرى أنهما خاضعين لنظرية نبوءة تحقق ذاتها (Self - Fulfilling Prophecy)، تكون كما تتوقع، لذلك فإن روزنتال وجاكسون حينما صاغا هذه النظرية، افترضا أن الإنسان هو الذي يصنع دوره، ويصنع مجده وشخصيته، وهكذا تحمل هذان القياديين إرادة التغيير للوصول إلى فراسة التغيير.

- **الخرافة السادسة: تستطيع الأمة أن تفرض التغيير المعرفي على الأفراد بالقوة**



في هذه القضية أيهما يفرض التغيير، من يمتلك التغيير هو الذي يحمل مصادر القوة النفسية المختلفة، وقد حدد علماء النفس القوة بالمصادر الآتية:

1. قوة النفوذ والسلطة.
2. القوة المالية.
3. القوة الجنسية.
4. القوة الجسمية.
5. القوة المعرفية الفكرية.
6. القوة الجمالية.

وإن هذه المصادر تستطيع أن تكون في عامل التغيير الممثل بالنموذج الذي تقدمه الأمة، والنماذج يخرجون عادة من ثقافة الأمة، وتاريخها، فالأمة هي التي تمجد نماذجها، وتلمعها، وتعلنها في كل مناسبة، لكن النماذج تكون أكثر فاعلية حيث تتبنى أفكار وأهداف وطموح الأمة التي ولدوا وخرجوا منها.

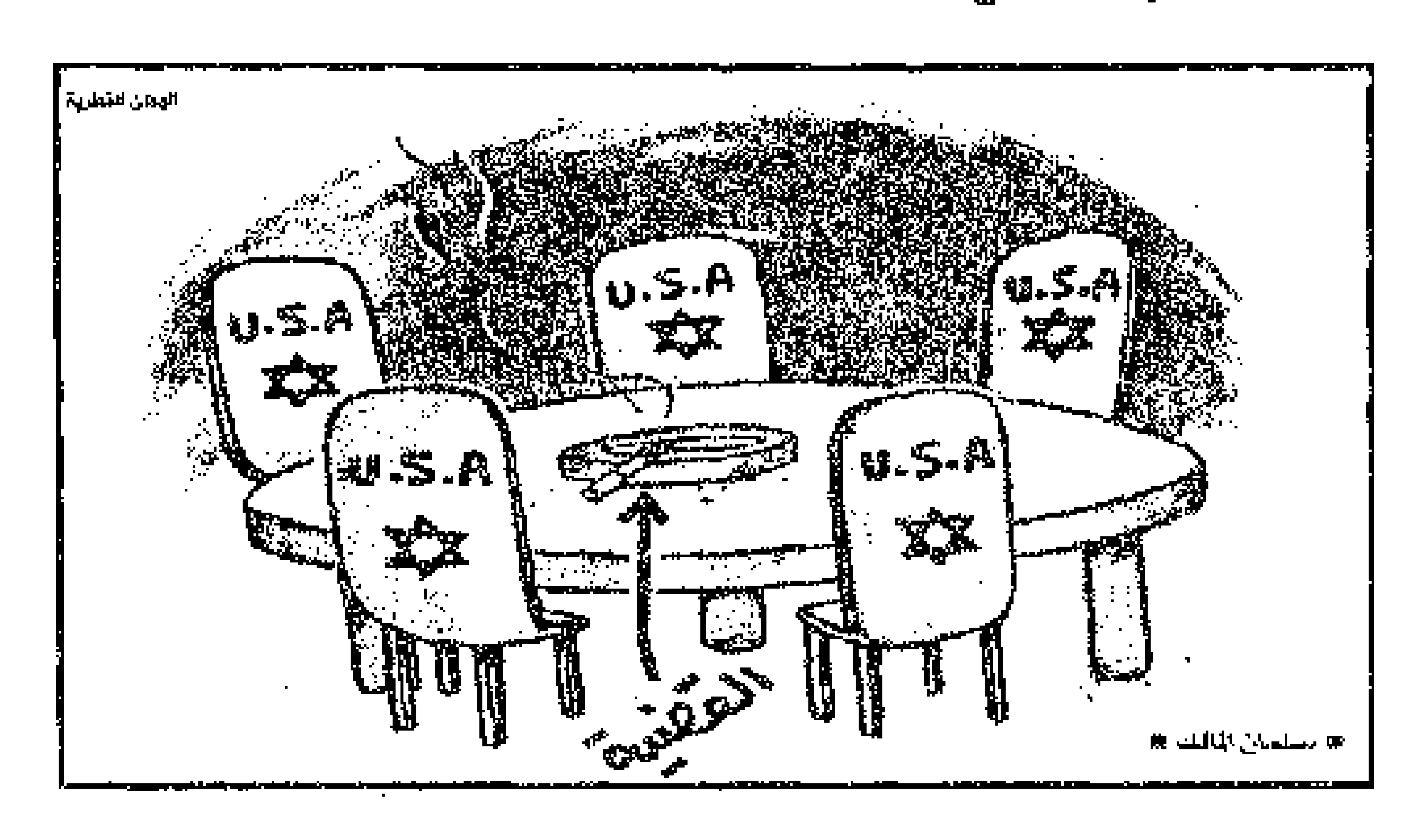
• الخرافة السابعة: إن تحلم بالتغيير المعرفي بدون تخطيط وتصميم فذلك يجعل الأمر مستحيلاً



الحلم هو عبارة عن مجموعة الأفكار التي يقضي فيها الفرد مدة طويلة وتقليبها، والتفكير فيها، وتعديلها، وتخبئتها في حاضنة اللاشعور، لا تختفي، ولا تضيع، وتبقى تأخذ صفة الدافعية، إلى أن تصبح تطرق على ذاكرة وأفكار الفرد على صورة خطة واضحة، حقيقية، يتضح فيها أدوار رواد التغيير.

وبذلك يمكن تحويل الحلم إلى حقيقة واضحة بمؤشرات دقيقة، هذا مع الحلم أن كل الأشياء الإبداعية، والاختراقية التي تقود إلى تغيير على مستوى الفرد والأمة تبدأ على صورة حلم وخرافة ثم تتحقق في الواقع، لكن ذلك يتطلب من الفرد تبني مسؤولية التغيير وإحداثه والعمل من أجله، والإيمان به.

- الخرافة الثامنة: أن تحدث الأمة تغيرا في قرن الولايات المتحدة الحالي دون أن تؤيده فذلك أمر مستحيل



مسلمات هذه الخرافة:

1. إن هذا القرن هو قرن الولايات المتحدة الأمريكية.
2. تعريف الولايات المتحدة بأحرف ثلاثة وهي USA وحليفتها بإشارة لجمة داوود.
3. النجمة تقف وراء الأحرف، وكلاهما شعاران يهددان بالقوة.
4. الأحرف تظهر في الوجه، والنجمة تضيء الأحرف.
5. لا يحدث تغيير بدون موافقة وتأكيد ومباركة الحروف الثلاثة USA.
6. لا يحدث التغيير المبارك بواسطة الحروف الثلاثة إلا بمباركة النجمة، نجمة داوود.
7. أما قضية الشرق الأوسط فهي منفضة السجاير تضم العادم والبقايا التي تقذف في الزبالة.

• **الخرافة التاسعة: أن يفي رئيس مهزوم باستعداداته العشرة تجاه الشعب الذي انفصل عنه خرافة.**



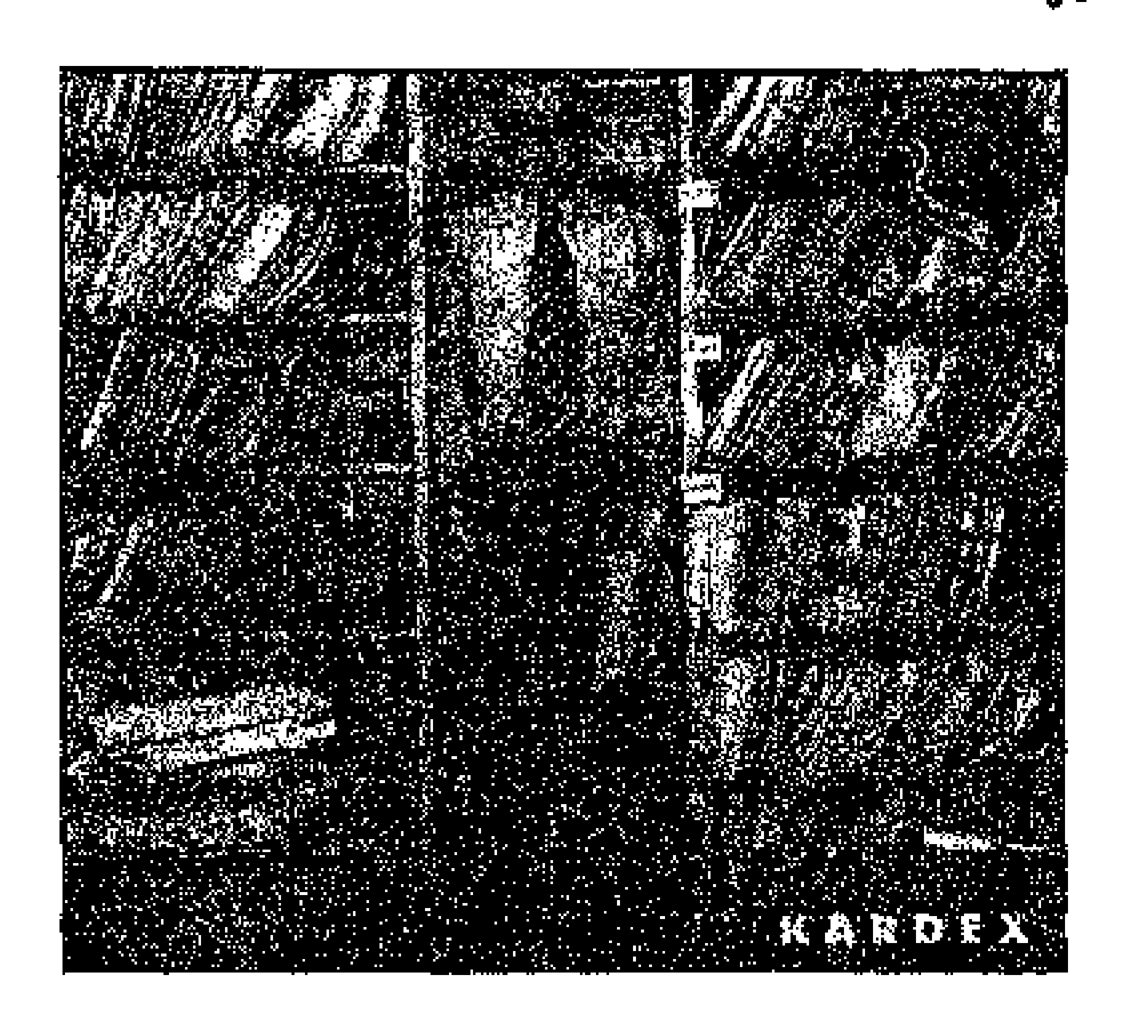
قبل الإحساس بقوة التغيير كانت الشعارات تندد بالمندسين، والوصوليين، وأعداء الأمة، والشعب، وحينما اشتدت قوة التغيير التي يتبنوها الشعب، خرج الرئيس باستعداداته العشرة المتضمنة أنه مستعد لإحداث تصليح، وتغيير كل ما يريده أفراد الشعب.

القضية التي تخضع للتفكير أمام المعرفيين هي:

هل يمكن أن يحدث إصلاح تحت تأثيرة القوة، وما نوع الإصلاح الذي يمكن إحداثه، ومن وجهة نظر من؟

والمستغرب في هذه القضية أن القيادات التي تؤمن بذلك يحلو لها أن تقبل الوعود الذاتية التي تسمعها لنفسها وهي أنك ستكون قادراً، وستخدر الشعوب، وتنسى لأنها لا تملك سوى الصوت بدون العمل.

• الخرافة العاشرة: أن يزداد حجم هذا الرجل المحاط بآلاف القضايا خرافة ويقوم بالتغيير المعرفي



حينما يوضع هذا الرجل بين كل هذه الملفات، هل يستطيع أن يكون موضوعياً، بعيداً عن التأثر بأفكار الملفات والقضايا؟

ما رأيك لو وضع هذا الرجل في غرفة مليئة بهذه الملفات والقضايا والكتب، بماذا سيفكر؟ هل سيفكر في حدائق، ورود، ويحلم بأحلام المترفين، السعيدين؟ من ينام بين القبور يحلم بأحلام سيئة.

وإن أسهل التحولات التي يمكن أن تحدث هو التحول من شخصية محايدة، موضوعية، إلى شخصية تقوم بالحكم، والتفكير بالبريء، والمتهم، والجاني، والمجرم، والمحكمة، والمعلومات، والتحقيق، والأحكام الظالمة، والمنفعة، فالبيئة مكان يؤثر بدرجة كبيرة على مفكريه لإحداث التغيير.

* **الخرافة الحادية عشرة: أن ينسى هذا الشيخ مفاتيح مصدر أمنه في الذاكرة خرافة تغيير معرفي**



هذا الرجل لديه خرافة العودة وخرافة الأمل معاً، لذلك يعيش في حالة التناقض الوجداني مثله مثل أي عربي لديه قضية، فالتناقض الوجداني (Ambi-Valance) وهي تمثل حالة الفرح والحزن معاً، الشجاعة والجبن، الضحك والدموع، وأقوى من يمارس هذه الحالة النفسية الوحيدة هي المرأة، فالوحيدة التي تتألم وتفرح في نفس اللحظة أثناء حالة المخاض، وكذلك الأمر في مواجهتها لصعوبة عالية الشدة فهي تبكي وتسيل دموعها ثم بعد ثوان تضحك، ولا يقوى على ممارسة ذلك سوى المرأة.

هذا الرجل منذ النكبة يحمل مفتاح أمله بالعودة، يقلبه صباح كل يوم، ويحلم، ويحلم، ثم يأتي الليل فيصطدم بصخرة الأخبار في المذياع ويسمم أذنيه بأسماء هيئة الأمم، الحلفاء، الفيتو، فيقفل المذياع وينام ليحلم أحلاماً تعيسة.

- **الخرافة الثانية عشرة: أن يضحي أوباما في تأييد الصهيونية والاستنصار لقضية دول العالم الثالث وإحداث التغيير المعرفي من أجل ذلك خرفة**



التغيير لن يحدث اذا انتظرنا وقتا أو شخصا آخر ليقوم به ...
نحن الشخص الذي ننتظره، نحن التغيير الذي نبحث عنه ...
باراك اوباما

أنت، أنا، هو، هي، فرسان التغيير الذي افترضه أوباما في حملته، وخرج النهار وذابت السمنة، وذاب الثلج وظهر ما تحته فوجدناه قد تحول إلى فارس صهيونية لم يسبقه أحد.

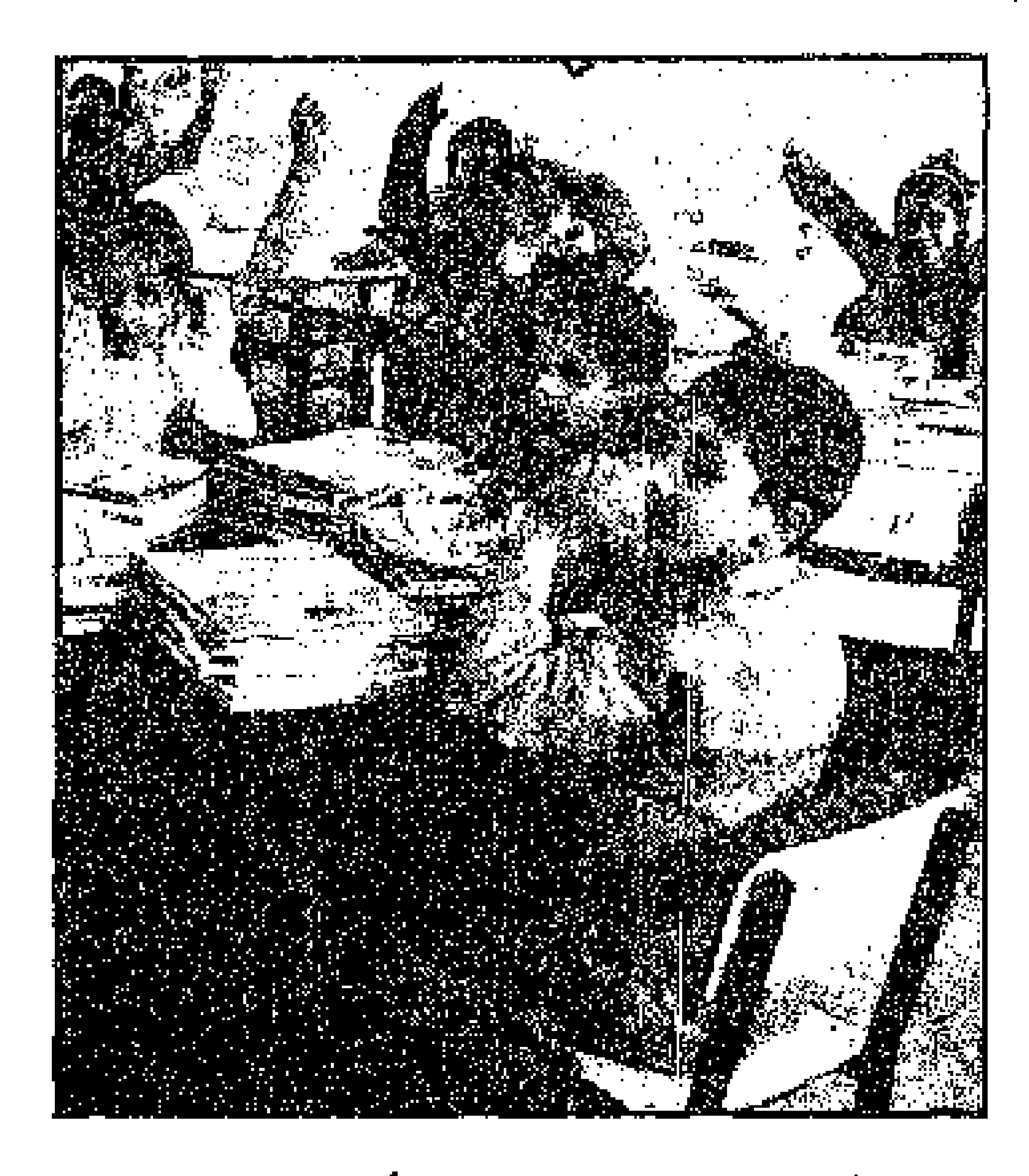
يبرر المتحذلقون بقولهم أنه يريد أن يسوق نفسه، وقد جاء من أسرة مجهولة، فقيرة، ممزقة، متناقضة، بين كينيا، وأندونيسيا، ونيويورك، وليوزيانا.

جاء وهو يبشر بالتغيير، ما صفة التغيير الذي يريد من العالم إحداثه؟

لذلك لا حصد تفاح الشام ولا عنب اليمن، فلا الصهيونية راضية أو مقتنعة به، ولا الشعوب العربية المظلومة مؤيدة أو واثقة بما يخرجه في كل مرة على صورة خطاب إلى العالم.

وفي النهاية شعر كل أفراد العالم أن أوباما حينما يقوم بإلقاء خطاب، إنما خطابه يلقيه لنفسه ليحصل على رضى الأفكار الذاتية: ويستغرق فيها، وفي كل مرة لا يعود لنفسه ليحاكم أي تغيير أحدثه في هذا العالم المسكين.

* **الخرافة الثالثة عشرة: إن يمتلك هؤلاء الأطفال عيون حقيقية للمعرفة بتأثير التغيير المعرفي خرافة**



حينما ترى هذه المجموعة من الكتب أمام الأطفال هل تؤمن أنه سيحدث تغيير معرفي، مؤكد الجواب سيكون بالنفي.

إن أول معوق أمام التغيير المعرفي لديهم هو حجم الكتاب، ومضمونه، إذ يربط هؤلاء الأطفال بين الكتاب، والعقاب، والمكان المنفر، أو السجن وهو الصف، والمعلم السجان، الذي كثيراً ما ينسى المعرفة، وينكر الطفل الذي لا ينجح في تسميع قصيدة أو نشيدة، أو جدول الضرب.

هل هؤلاء بفعل هذه المدخلات المشوهة سيكونون رواد تغيير؟ طبعاً خرافة.

- **الخرافة الرابعة عشرة: أن يصل هؤلاء الطلبة إلى أعتاب التقدم المعرفي المتغير خرافة**



تلاحظ في الصورة:

- أطفال يرفعون أيديهم، مستسلمون للجهل.
- يبدون وكأن ليس لديهم أية معرفة.
- أطفال ينسحبون من واقع الصف ويهربون إلى ثلاجة منزلهم أو أحضان أمهاتهم.
- هل هؤلاء الأطفال يعيشون في العالم حقيقة؟
- ولدوا وولدت معهم أحلامهم، وعوالم خيالية؟
- الواقع يؤلمهم ويزعجهم، بدون هدف.

أحد التربويين قال: إن المدرسة أرخص مكان يوضع فيه الطفل، من الذي سيغير هذه النظرة إلى المدرسة...!!!

- **الخرافة الخامسة عشرة: أن ينسى المتألم الذي ألف الألم بتأثير التغيير المعرفي دون إدخال تغيير معرفي إيجابي خرافة**

إن هذه الخرافة تستند إلى إشارات مستمدة من الثقافة وهي:



1. إن تعوّد الألم يمكن أن يعمل على نسيانه.
2. إن التعود أكبر علاج.
3. إن التعود يقود إلى النسيان.
4. إن الانشغال والروتين قد يقضي على الألم.
5. الألم عادة جزء من الجسم الذي يشعر به وبذلك يصبح مألوفاً وليس غريباً.
6. إن الذهاب لتشخيص الألم من قبل طبيب يولد آلاماً جديدة.

وفي حالة المجتمعات الراكدة التي ألفت التخلف، والجمود، تبرز المخدر الذي تتعاطاه وهو الصبر، والألفة، وفقدان الحساسية، وهم بحاجة إلى نقاط تحول قوية تهز أفكار المجتمع لاستثارة وعيه وحسه بما يدور حوله، لذلك قيل إن هناك بيئات مثيرة للوعي والتفكير، وهناك بيئات قاتلة ومخدرة للوعي والتفكير.

- **الخرافة السادسة عشرة: إن تنقل المعرفة من حقيبة هذا الطالب إلى عقله وتحدث تغييراً معرفياً بدون تدخل خرافة**

معرفة هذا الطالب في حقيبته وليست في عقلـه، والمسافة بـين الحقيبـة والعقـل بعيدة جداً.



وهي قصة مشابهة لوعي أبناء الأمة بالتراث العربي وما تتضمنه كتب التراث من القصص والخبرات والاختراعات التي لم تتسلل لعقول أبناء الأمة.

لذلك يكون الحل بتعليق الحقيبة على صدر الطالب ولـيس علـى ظهـره، لأن نضع الأشياء التي نريد إدارة ظهرنا لها علـى الظهـر، فـالظهر للمـواد التالفـة، الميتـة، القديمة، التي لا تستحق أن نعتبرها في تنمية الجيل والشباب في الثقافة العربية.

- **الخرافة السابعة عشرة: أن ينسى المتألم أفكاره عن الألم بدون تدخل معرفي، أو بيئي، أو اجتماعي فذلك خرافة.**



هذا يعني أن لا تحسن بدون إدخالات (Interventions) وقد تكون هذه الإدخالات معرفة، وبرامج تعديل، وخبرات إيجابية، أو أدوية حسب وصفات طبية صحيحة، أو وصفة أعشاب وصى بها كبار ذوي الخبرة.

ولكن بدون إدخال تغيير، أو مدخلات، أو تحولات إيجابية يعتبرها المتألم فسوف لا يحدث تغيير، وإن حدث تغيير أو شفاء فلأن العضو يكون قد ملّ المرض، ويبحث بطريقة عشوائية على تغيير حتى لو كان للأسوأ ليشعر بأنه حي، وأنه موجود.

تصور إنسان عادي يشعر بالملل، وأنه لا يعاني من أي مرض يقوم بكي جسمه بالنار ليشعر بحيوية الدورة الدموية، وأن في عروقه دم يجري، فإنه يتغير سرعة بهذا الإدخال الخرافي.

وقد يشعر المواطن بهذه الحالة، ويبقى ساكناً في بيته، دون أن يعرف ما الذي يحدث في الخارج، ويريد أن يشعر أنه سوف تتغير ظروفه وتتحسن حاله، ويصبح إنساناً محترماً.

- **الخرافة الثامنة عشر: أن يعود هذا المسن إلى أيام الشباب بدون تغيير جلده ورأسه وفق سياق معرفي معقول فذلك خرافة**



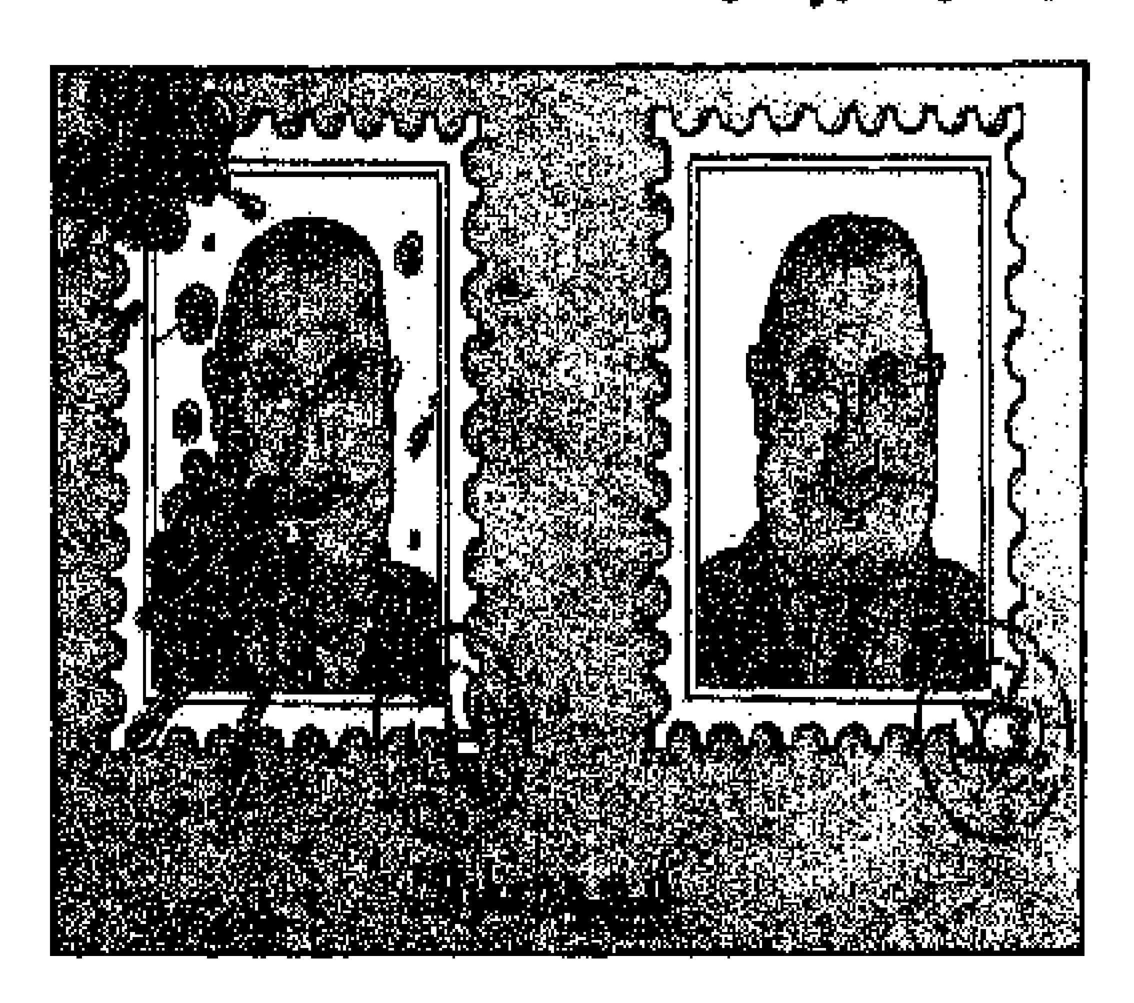
مسن يمني يشارك في تظاهرة في صنعاء تطالب باستقالة الرئيس صالح (أ. ب)

تلبس راس هذا المسن رأس أحد الشباب وبدأ يفكر بتفكيره، ومشاعره، ودوافعه، فوصل إلى مرحلة اختراع هتافات وشعارات غير متوقعة منه.

فإذا سألنا أنفسنا هل رأينا مثل هذه الحالة من قبل، إنها حالة نادرة، لكن ما الذي أوصل هذا المسن إلى أن يقوم بما يقوم به، ويشارك الشباب، ويعيش بحيوية في الشارع الذي كان يسير فيه كل يوم حتى بدأ يشعر أن الشارع يأخذ معنى آخر، وحالة أخرى، وطعماً آخر، وقد كتب له عمر جديد، وشباب جديد.

فكم مسن في ثياب الشباب الذين نشاهدهم وهم يسيرون بدون هدف، مسنون وهم في عمر العشرينات والثلاثينات، وقد دمرت شخصياتهم الهزيمة، والشعور بالخيبة، والتسحيب من عظامهم (Boneless) وطموحهم ومشاعر الألم.

- الخرافة التاسعة عشرة: أن ينسى من رسم اسمه بأحداث مغيرة لأمته ويحوله إلى اسم آخر بتأثير تغيير معرفي خرافة



حول خلدون غرابية من ختم نجمة داوود إلى ختم هتلر الصليب المعقوف:

ختم نجمة داوود	صليب هتلر المعقوف
• تاريخ سامي. • انتصارات في أراضي بور. • تبوير عقول سكان هذه الأراضي وتعليمهم العجز بعدم القدرة. • وعود خرافية تحقق على أرض خرافية.	• ضد السامية. • جنون العظمة. • العبث في خارطة أوروبا لشعوره بأنها أرض تستحق أن يعبث فيها كما يريد. • حرب شعب اشتغل بالربا طيلة حياته وبذلك ظل غنياً.

- **الخرافة العشرون: أن يلتزم جولدستون بصدق تقريره ويقاوم صدق خرافات المحتل الأغنى والأقوى ولو بتأثير التغيير المعرفي خرافة**



- هل هذه أول حالة في تاريخ نجمة داوود؟
- النجمة قوية، وتغيير المستحيل لكي يصبح ممكناً.
- حتى تحدث تغييراً معرفياً أنت بحاجة إلى الآتي:

1. قوة وإغراء.
2. العبث بالتاريخ.
3. العبث بعقول الأفراد الذين يريدون التغيير بدون سبب.
4. قراءة التغيير في الغيوم.
5. الحكم أقوى من الحقيقة.

- وبذلك يتم الاستناد إلى الخرافة لإحداث التغيير المعرفي، وبذلك يكون التغيير عبثا في الأرض البور.



مصادر التغيير المعرفي



هذا الرجل يصرخ لدى مستمعيه أن يعودوا إلى مصادر التغيير المعرفي حتى تحقيق التغير المعرفي الحقيقي وهي:

1. الديانات السماوية.
2. الفلسفات المختلفة.
3. البحوث الميدانية التجريبية.
4. التجارب العملية.
5. البيانات الذاتية للأفراد والجماعات.
6. اللوائح والقوانين والتعليمات التي تسود المجتمع.

وهذه المصادر تتصف بـ:

- الصدق.
- الثبات.
- الموضوعية.
- الشرعية.

جلالة الملك النموذج



- التغيير المعرفي بتأثير النماذج القوية ذات النفوذ المعرفي والقدرة على التأثير بفعل السمعة، والخبرة، والتميز التي تتناقلها الأجيال.
- الشخصية معرفية وقيادية، وكاريزما قوية، ومؤثرة.
- الشخصية تستند على تاريخ شرعي محترم يلاقي تقديرا من أبناء الأمة، ويتميز بنفوذ ساحر في حياته وفي وفاته.
- الشخصية الموجودة النموذج هي التي تبقى في كل حالاتها نماذج حية، موجودة ولا تختفي.
- الشخصية تبقى ويتم تذكرها إزاء كل محنة تواجهها الأمة.
- لم يكن يوماً إلا مغيراً نحو الأحسن والأفضل والأكمل لكل من تعامل معهم، وكل من عرفه في حياته.
- كان شامخاً نموذجاً في أذهان من عرف أو عاش في الأردن، ولم يحصر نفسه أبداً في معرفة الأردن بل كان يتطلع إلى كل العالم العربي، وهذا حلمه الذي حمله من الأجداد وكان مخلصاً له.

الكندي

- إن الكندي بما لديه من القدرة على الترجمة وإتقانه لغة العلوم في وقته وهي اللغة اليونانية، يمكن أن يكون أحد مصادر التغيير المعرفي للثقافة العربية.

- قدم الثقافة العربية للعالم الغربي بما قام بتطويره وترجمته.

- كان لديه بعد أفق في صناعة المستقبل للثقافة العربية.

- كان مفكراً وفيلسوفاً شاملاً لتحقيق ذاته المعرفية.

- كان مؤكداً لذاته في سعيه الحثيث والمستمر والمثابر لنقل أفكاره واكتشافاته لإرساء أسس التغيير المعرفي وتأسيس أرض خصبة للثراء المعرفي والسيادة على الساحة الثقافية في زمنه.



الكندي مؤسس علم التعمية (التشفير)

هو أبو يوسف يعقوب بن إسحاق، عالم كبير عاش في القرن الثالث الهجري – التاسع الميلادي، ألّف الكندي أكثر من 250 كتابا تناولت مواضيع مختلفة منها الحساب، والهندسة، والطب، والتعمية (التشفير)، والفيزياء، والمنطق، والفلسفة، والمد والجزر، وعلم المعادن، وأنوع الجواهر، وأنواع الحديد، كما كان من أوائل مترجمي مؤلفات اليونان إلى العربية وقد ترجمت معظم كتب الكندي إلى اللغة اللاتينية، فكان لها تأثير كبير على تطور علوم كثيرة على امتداد قرون حتى عصرنا الحاضر، وله السبق في علم التعمية وكسرها.

ابن خلدون أحد فرسان التغيير المعرفي التقليدي

- ما زالت مقدمته أساساً لعلم دراسة الشعوب والمجتمعات ونظريات تفسير سلوك الجماعة وتطور الأفكار ضمن الثقافة في سياقات مختلفة.

- التقت إلى التفكير في سياقات ثقافية مجتمعية، والتي اكتشفت أخيراً في أواخر التسعينات من القرن العشرين الماضي المثل في مساقات تدريس جامعية أو رسائل جامعية لدى طلبة الدراسات العليا.

- كان يقود إلى التغيير المعرفي وفي مؤخرة رأسه كتاب عظيم مقدس استدخله في طفولته وتمثله في تفكيره وأنماط سلوكه في المناسبات المختلفة.

- كما كان يعتقد أن التغير المعرفي المجتمعي يستند إلى الاطلاع والمعرفة من الكتب التي تشكل شاهداً على التغيير ودافعاً له، ومغذياً له باستمرار.



ابن خلدون مؤسس علم الاجتماع

ولي الدين عبد الرحمن بن محمد بن خلدون الحضرمي أحد العلماء الذين تفخر بهم الحضارة الإسلامية، فقد ترك تراثاً ما زال تأثيره ممتداً حتى اليوم، ولد ابن خلدون في تونس عام 732هـ (1332م) وحفظ القرآن الكريم في طفولته، امتاز ابن خلدون بسعة اطلاعه على ما كتبه القدامى وعلى أحوال البشر وقدرته على استعراض الآراء ونقدها، ودقة الملاحظة مع حرية في التفكير وإنصاف أصحاب الآراء المخالفة لرأيه، كان لمؤلفاته عن التاريخ موضوعية، وهو مؤسس علم الاجتماع وأول من وضع أسسه الحديثة.

سعد زغلول

- سعد زغلول أحد فرسان التغيير وريادته في إصلاح تفكير المجتمع المصري، وتقديم نماذج أولية لتبني التغيير المعرفي والتحرر من الاستعمار التخريبي.
- سعد زغلول:
  - معلم نموذجي للتحرير.
  - نموذج للمواطن المصري.
  - الانتماء ومصر للمصريين.
  - ركيزة من الركائز الأساسية لتوطيد المصرية للمواطن.
- كان لا يغلب من تنمية فكر المواطنين.
- حتى لو قال في أحد مناسبات المظاهرات لزوجته المقولة الشهيرة: 'غطيني يا صفية'. أي مفيش فايدة.
- ومع ذلك ثابر على أحداث التغيير لدى أبناء وطنه.
- كانت ثورته أساساً للثورات التالية وأهمها ثورة يوليو.
- أحد مواقع حديث الثوريين في تاريخ تحرير مصر.
- أحد النماذج التي يقيم فيها أداء الثورات ونجاحهم ومبادئ التغيير الذي هدف إليه هذا النموذج.
- التغيير في الأساس يتبنى أفكار النماذج الصادقة الموثوقة المحركة للتغيير الفكري والمعرفي للأمة.



د. عزمي بشارة



- التغيير المعرفي تغيير في المواقف بعد القناعة، والنقد البناء، والخبرة الغنية الثرية، والالتزام بالمبادئ والقيم وحرية الإنسان.
- د. عزمي بشارة:
  - أحد فرسان التغيير في العالم العربي.
  - خريج ألمانيا، ومدرس وباحث عروبي متقدم، وهب نفسه للعروبة لكي يدافع عن الحرية للمواطن العربي.
- حينما عرف أن إسرائيل رفضته، فهذا وسامه الذي حمله وتغرب عن وطنه وأهله، وخرج وهرب برأسه، وأفكاره، ومعتقداته، ومبادئه، التي لا ترضي العدو.
- تبوأ قيادة فكرية، واحتراما أكاديميا في الجامعات التي عمل بها عضو تغيير لأعضاء هيئة التدريس وطلبة يسعون إلى إحداث التغيير في مبادئهم وعقولهم ومجتمعاتهم.

د. خالد الكركي



- التغيير المعرفي يتطلب قيادات لديها خبرات وإنجازات قيادية وليس مديرين تقليديين يقفون وراء تعليمات تفسر تفسيراً ذاتياً وشخصياً.
- خالد الكركي:

- فارس تغيير معرفي وساحة فروسيته العالم العربي والجامعة الأردنية.
- طور قيادات من الطلبة داخل الجامعة.
- منح الطلبة الحرية الكاملة للتعبير.
- يبث القيادة لكل من يسمعه.
- قيادته فطرية.
- يتمتع بكريزمة الشخصية التي تقود التغيير في كل المجتمعات التي يقودها.
- فروسيته متواضعة، وأصيلة.
- كانت الفكرة تتحقق فور ظهورها.
- كان محباً للمحيطين به، ومتفانياً لخدمة بيته وهو الجامعة فتعلم الآخرين من حوله هذا الحب ومارسوه.
- كانت لديه القدرة على إدارة التغيير المعرفي وتحقيقه لدى سامعيه ومعارفه وطلبته وأصحابه من الأدباء والشعراء والمثقفين في وزارة الثقافة واتحاد الكتاب الأردنيين.

جون كلوب



- التغيير المعرفي يظهر في المعتقدات التي يحملها الفرد داخله ويظهرها على صورة سلوك ظاهر.
- جون كلوب باشا:
  - أحد فرسان التغيير.
  - عاش في الأردن كجندي في الجيش الأردني، وأخلص وكرس كل حياته لخدمة الشعب الذي عاش بينه.
  - حينما تم إجباره على التخلي ومغادرة الأردن، عاش في حالات الأسف والحزن.
  - لم يشعر أي موطن أردني أنه أمام رجل إنجليزي لإتقانه عادات المجتمع الأردني واحترام مناسباته.
  - لكنه في نفس الوقت كان يضرب مثالاً للإخلاص لبني وطنه ومجتمعه، ويقدم أمثلة للتفاني بهدف تقديم ثقافة مجتمعه بصورة نظيفة.
  - لو اعتبرته فارس تغيير فإني أتمنى أن يتعلم منه العربي دروساً في الإخلاص، والمثابرة، والصدق.
  - هذه حالة فروسية تستحق دراستها كعامل تغيير في المجتمع.

سقراط



- التغيير المعرفي فرضية سقراط الشاملة.
- حواره مع تلميذه يوثيفروس علمي:

1. أنه يتبنى فرضية التغيير المعرفي للفكرة والاتجاه والانتماء وحب الوطن.
2. حينما سأله أحد المواطنين الأثينيين، سقراط أريد أن أسألك كيف حال أهل أثينا؟ فسأله سقراط كيف وجدت أهل بلدك؟ فأجاب كلهم سيئون، فقال له سقراط: وكذلك الأثينيون!!!
3. تبنى فرضية السؤال السابر، كأداة للتغيير المعرفي.
4. السؤال من وجهة نظر سقراط هو أداة لفتح أبواب المعرفة وتعميقها.
5. سقراط افترض أن الإنسان يتغير تغييراً معرفياً كبيراً حينما يعرف نفسه حقيقة.
6. كان يفكر في بيت التفكير (الكهف الذي اختاره) وسماه بكهف التفكير وكتب على بابه "اعرف نفسك".

جيفارا

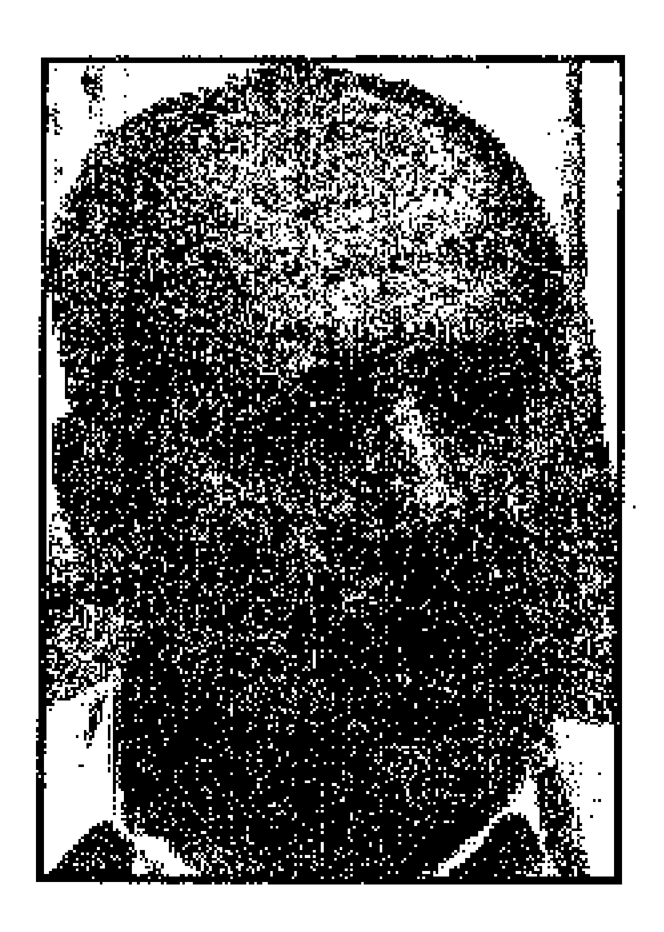
- التغيير المعرفي يتطلب معالجة معرفية سريعة، وواعية، مرتبطة بالاستجابات العاطفية الشديدة لتحقيق التغيير.



- قد تصير يوماً ما... فكرة (محمود درويش).
- ارنستو جيفارا تخلى عن حياة البذخ بدون مقابل.
- قاتل مع الفقراء ضد الإقطاعيين.
- يزين قمصان وجدران غرف الشباب.
- لا أعرف حدوداً فالعالم بأسره وطني.
- إن الطريق مظلم وحالك، فإذا لم تحترق أنت وأنا فمن سينير الطريق؟
- إن الحب لا يسأم ولا يمل ولا يعرف الفتور، ولا بد أن تلح في حبك حتى تظفر بمن تحب أو تغني دونه.
- حينما ظهر جيفارا كان في ذهنه لوحات التغيير العالمية.
- كانت شعاراته الحرية لكل المضطهدين بفعل القوة.
- الحرية مجموعة أفكار تتضمن توفير البدائل لتحقيق الديمقراطية.
- من حق أي فرد يعيش في المجتمع أن يختار مستقبله ضمن مجموعة البدائل.

فايز الطراونة

- التغيير المعرفي يصبح ممكناً حينما يكون عامل التغيير خبيراً، وفاعلاً، ولديه القاعدة المعرفية الناضجة التي تعكس خبرة وقدرة على الإقناع لمساعدة الآخرين على النضج وتبني أفكار التغيير.



- تخصص تجارة.
- ابن رئيس الديوان، وابن وزير، وتربى في كنف الوزارة والسياسيين.
- بهرني في خطاب له في مجلس هيئة الأمم المتحدة كممثل للأردن.
- موضوعي، يمكن أن يكون نموذجا لرئيس الوزراء الناضج، الناجح، المتميز.
- يمكن أن يمثل الشخصية الأردنية المعاصرة، المثقف، المفوه، والموضوعي.

عباس العقاد

- التغيير المعرفي يتضمن استيعاب ثقافة الأمة، والعناية بمعالجة عناصرها لدفعها إلى التغيير الذي يحدث أثراً في تفكير الأمة.
- الأديب والمفكر عباس محمود العقاد فارس التغيير:



- تفرغ هذا المفكر طيلة حياته للفكر وإحداث التغيير في الثقافة.
- له قصة طريفة مع المفكر العربي أحمد أمين المؤلف في الثقافة العربية وهي:

(دخل احمد أمين إلى أحد الصفوف وهو يفتش على أحد مدرسي اللغة العربية في جنوب البلاد في مصر، ووجد أمام المدرس دفاتر الإنشاء (التعبير)، استعرضها، ثم التقط أحد الدفاتر الذي قدر المدير علامته في التعبير بـ أربعة من عشرة، وقال للمدرس سيكون لصاحب هذا الدفتر شأن في المستقبل، وقد كان دفتر عباس محمود العقاد).

- كتب العبقريات ليثبت للمفكرين أنه عبقري.
- كتب في مختلف الثقافات والأديان.
- لم يكن سهلاً، عصامي، اعتمد على تثقيف نفسه، ولكنه كان مغيراً وفاتحاً بين مفكري عصره.

جمال عبد الناصر

- التغيير المعرفي يحتاج إلى فارس تغيير ليقود تفكير أمته ويصبح مغيراً وقائداً ومحدثاً، ويعيش مع أبناء الأمة في كل فقرة من فقرات حياته.
- جمال عبد الناصر:



- أحد فرسان التغيير.
- كتب فلسفة الثورة في عام 1952.
- الأحداث التي مر بها جعلته يلتحم مع أبناء شعبه ليفهم كل كبيرة وصغيرة.
- يعتمد على فريق مخلص لكي يمارس فراسة التغيير.
- آمن بقوة الإنسان العربي وقدرته على فهم التغيير وإحداثه.
- لم يستمع لخبرات الطفولة المؤلمة فانسحب منها وتفوق عليها.
- صنع لملامحه معنى عربيا قُدر عليها، وحفر نفسه بجهده ونضاله.
- أشّر على إخلاصه وعمق انتماءه بمحاربة أعداء حرية المواطن العربي وهم دول العدوان الثلاثي على مصر.

غاندي



لتكن انت التغيير الذي تريده
مهاتما غاندي

1. حينما يتبنى فارس التغيير المعرفي فكرة التغيير ويعتبرها قوة محركة لسلوكه فإنه يستطيع التغيير حقيقة لدى كل من يراه أو يستمع له.
2. وهكذا كان لغاندي: استمع له الإنجليزي وهو يطلب شيئاً مهماً لمجتمعه وأبناء وطنه، صدقوه وآمنوا معه، واعتبروا بشرعية قضيته، وصدقها ودعموه، وآزروه لتحقيق عدالة قضيته.
3. غاندي:

- قائد تغيير معرفي لدى أبناء شعبه، والشعوب التي تتطلع إلى الحرية، وتغيير الاتجاهات السلبية والانسحابية، والصمت، والتقدم إلى الاتجاهات الإيجابية والنشطة والفاعلة لإحداث تغيير للأفكار الجامدة المعلبة، والتخلي عن الشخصية المسحبة السلبية، ورمي الأفكار المعلبة التي تناقلتها الأجيال الكسولة الخاملة، مع أن غاندي لم يكن في ذهنه سوى حرية الهند وأرضها وشعبها من الاستعمار والتخريب الإنجليزي.

جون سينا



- عامل التغيير المعرفي يختار مجموعة محددة ليحدث فيها أثره.
- جون سينا مصارع امريكي أحبه الأطفال، وعمل على سيطرته على انتباههم واهتمامهم.
- حينما تلاحظ حركات وأداءات جون سينا تجد أنه:

- يتبنى ممارسات أخلاقية.
- يختار مواقف مقصودة ليعكس أخلاق المصارع المحترم.
- يدخل إلى عقول الأطفال فيجبر الكبار للاستماع له لأن أطفالهم يحبونه.
- حتى يشعر الطفل بمشاعر جون سينا يفرض على والديه شراء تي شيرت جون سينا الهدية.
- حينما يظهر على الشاشة تجد أن مشجعيه كلهم من الأطفال وأولياء أمورهم.
- كان وما زال عامل تغيير لجمهور يعد بالملايين.
- استطاع أن يحافظ على طفولته ويعكسها في كل مرة يقوم بالمصارعة.
- انتصر حينما آمن بتغيير مشاهديه وجمهوره.

محمود درويش



- محمود درويش شاعر قيادي لأحداث التغيير المعرفي، وقد ظهر ذلك في كل ما كتب من دواوين، وأشعار، ومقالات أدبية، سواء أكانت في صحيفة الأهرام أو في مجلة الآداب البيروتية.
- وقد كانت آخر قصيدة كتبها في حياته بعنوان "عابرون في كلام عابر" وقد كان عروبياً حتى آخر لحظة من حياته، كان يقود أبناء عصره من الشعراء إلى مدرسة حديثة يركز فيها على الانفعالات والعواطف للمواطن المقهور، المغلوب على أمره.
- صبر كثيراً على اضطهاد أبناء شعبه.
- صبر كثيراً على احتلال وطنه وتشريد أهله وشعبه.
- حينما كتب ديوان سجل أنا عربي يؤكد عروبته.
- حينما كتب ديوان جواز سفر، فهو لا يستطيع التحرك في جواز السفر المفقود.
- حينما يتحدث عن الوطن تشعر معه والصورة التي يعيش فيها الفرد بلا وطن.
- في أواخر أيامه يريد من المحتل لوطنه أن يرحل، ويأخذ كل ما يريد ويرحل.
- مات في غير وطنه، ولم يقبل أي مركز أو أي امتياز حتى لا يلوث قداسة شعره وإمارته النظيفة وبقي محافظاً على ناصية الشعر حتى مات.
- هذه صورة لشاعر نموذج يمكن أن يكون عامل تغيير معرفي لأبناء وطنه العربي، وأبناء بلده.

نعوم تشومسكي



نعوم تشومسكي أحد فرسان التغيير المعرفي العالمي، تجاوز حدود ولادته، وحدود بلده، وحدود والديه وانتمى إلى الفكر العالمي المتحرر، وخرج خارج صناديق ثقافة التسلط والعبودية الاستعمار العسكري والسياسي وحمل عقلاً مستقلاً مستنيراً، وبدأ ينشر أفكاره التي تخيف الدو المؤطرة معرفياً لسياسات الضغط والقهر والقوة.

آمن بحرية الإنسان، ودرس تطور اللغة والتفكير في ذهن الفرد، لم يحصر نفسه بالثقافة الغربية والأمريكية، وإنما تبنى الفكر الحر، ولا يتحرج أن يذكر رأيه في أية قضية عالمية بغض النظر عن علاقته بها، لأن موطنه العالم، ويقف على خارطة العالم ليؤكد انتماءه، إنه لا يحد بمكان، أو زمان، أو ثقافة.

وحسرتي في هذا المجال لماذا لم يكن لدينا زعيم فكري، ومفكر عالمي، تلتف حوله القيادات الفكرية وتدعمه لينقل قضايانا للعالم بوضوح وباللغات المختلفة، حتى يكون لنا بقعة ضوء على خارطة العالم.

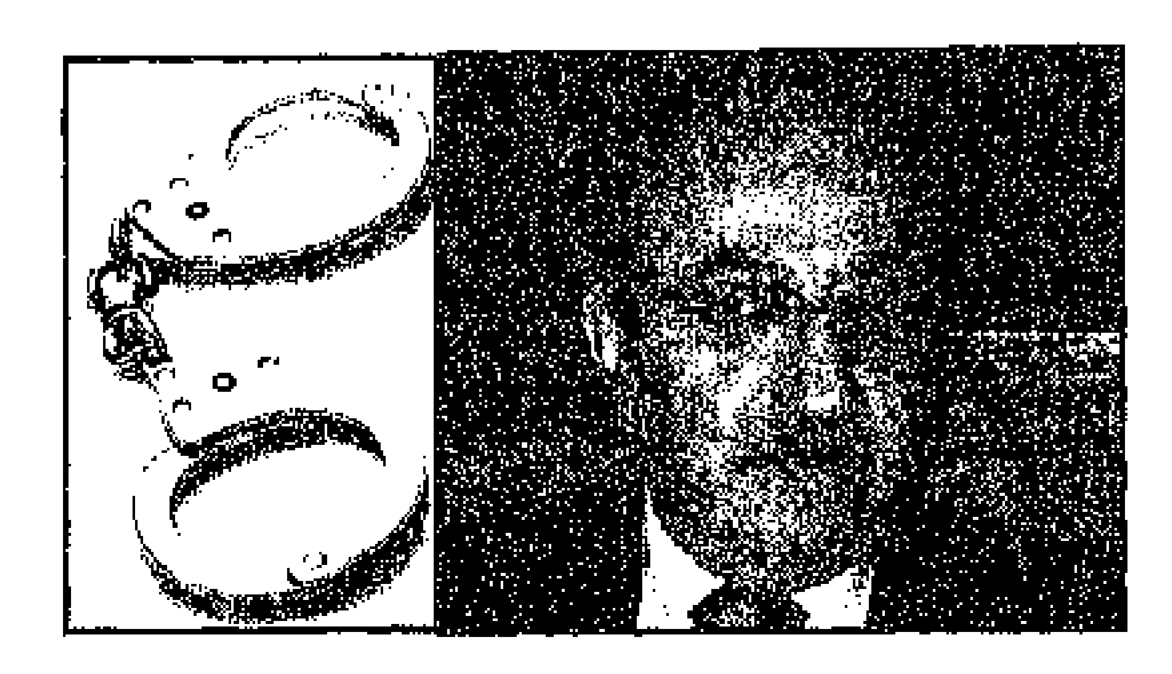
هنري كسنجر



- هنري كسنجر، أحد قادة التغيير في بلده.
- مؤهل تأهيلا عاليا في صناعة استغلال القادة والقوة وتهيئتها لبني قومه.
- خريج أحسن جامعة في العالم، هارفورد.
- أحسد مجتمعه على وجوده بينهم، وأتساءل لماذا لا يوجد لدينا مثله.
- إنه عاش، وناضل، وكد من أجل أهل بلده.
- استخدم كل ذكائه من أجل تحقيق الصفقات والمؤامرات لكي ينتصر بنو قومه.
- كان يفترض أن قلب الحقائق وتزييف خرائط الطريق أمراً شرعياً نظيفاً لأن الغاية تبرر الوسيلة.
- كان لماحاً، مقنعاً، مفاوضاً، محاوراً.
- لماذا تعلم الوفاء والإخلاص، ولا نتعلم نحن منه كيف تعلم الوفاء والإخلاص؟
- مع أنه ليس لديه عالم بمساحة العالم العربي ولا بعدد سكانه، ولكنه يحقق أهدافه دائماً، ونحن ننظر له كيف يحقق أهدافه ولا نقوم بفهم خططه، وأساليبه، حتى ننجح وننجز لوطننا ما أنجزه، ونكون قادة تغيير محترمين.

محمد الماغوط

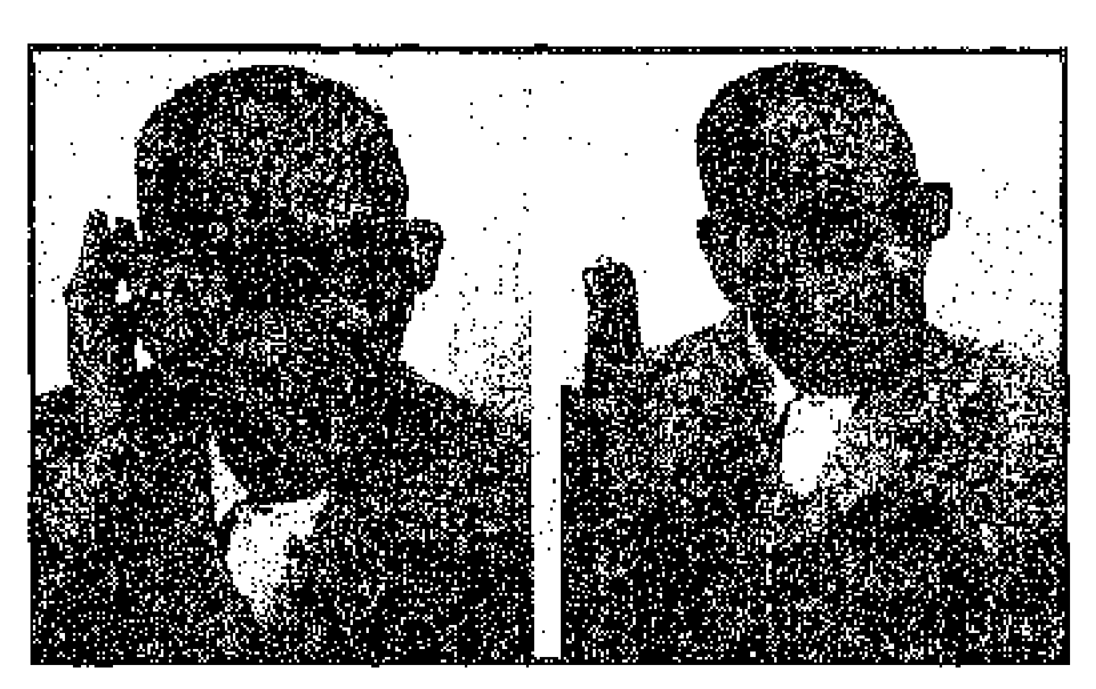
- كان غوار الطوشة أحد رموز التغيير المعرفي قبل أن يحصر نفسه في خارطة بلد صغير، بعد أن كانت أفكار التغيير المعرفي التي نشرها تسود العالم العربي.



- ولكن أثناء تتبعي لمن كتب لغوار الطوشة مسرحياته، ومسلسلاته، فوجدت أنه الشاعر السوري محمد الماغوط.
- محمد الماغوط هو الذي كان يحمل غوار رسائل التغيير المعرفي، بدليل أن وفاة محمد الماغوط تركت غوار يتيماً بلا أب روحي.
- رحم الله محمد الماغوط الشاعر المجدد، أحد فرسان التغيير المعرفي في عالم المسرح والشعر، والذي قاد الأفكار المغيرة على لسان دريد لحام، والذي اشتهر بأفكاره المتقدمة على عصره، وعلى ما كان سائداً من رسائل فنية في الساحة العربية.
- محمد الماغوط عاش فقيراً، ومات فقيراً في آخر أيامه، حتى كان لا يستطيع الحصول على الدواء اللازم، وقد أنهكت ابنته في شراء الدواء والعلاج له، لأنه يخرج من ثقافة يموت فيها المثقف، ولأنه لم يكن انتهازياً، وكان عروبياً في مبادئ التغيير المعرفي الذي تبناه.

نجيب محفوظ

- رائد التغير المعرفي نجيب محفوظ، لم تكن فلسفة التغيير المعرفي ظاهرة لديه، لأن أحاديثه لم تعكس ذلك فرائد التغيير يتوقع منه أن يكون مصدراً وملهماً للتغيير في ممارساته وقياداته للتجمعات.



- من تتبع أدب نجيب محفوظ الذي غطى ما يزيد عن خمسين سنة من عمر المواطن المصري، والمواطن العربي عموماً، ومن متابعة النقاد لأدبه أمكن التوصل إلى الآتي:

1. لم يظهر موقفه السياسي واضحاً في الثورات التي عاش بها.
2. لم يظهر حماسه لأحد زعماء الثورات المصرية من ثورة سنة (1916) حتى ثورة 25 يناير سنة 2011.
3. لم تظهر شخصياته أدواراً قيادية في تغيير تفكير المجتمع المصري.
4. لم يشعر القارئ العربي تبنيه لشخصيات قيادية.
5. لم يجد القارئ في حياته العادية أدواراً قيادية، بل كان عادياً.
6. لم يمتلك ملامح قيادية انعكست في مواقف أو تحويلات.
7. ممارسته أعمالاً ورتينيه أثناء حياته.
8. كانت حياته روتينية يسعى فيها لكسب العيش والحياة.

هدى السرحان

- هدى السرحان، فارسة تغيير معرفي هادئ قبل ربيع العالم العربي.
- صاغت هدى السرحان فكرة التغيير المعرفي في الثقافة العربية في مؤلفاتها:
- يصنعون التغيير.
- نساء يقلن لا.
- ريم تسأل من أنا.
- حين يفر الرجال.
- قامت بمجهود بحثي كبير حتى تقنع بأنها فارسة تغيير إذ قامت:
- بمقابلات شخصية لشخصيات عربية وأجنبية.
- خاضت صاغت موقفاً تجاه تحولات حدثت في الشرق الأوسط.
- صراعاً في فهم الأنا والآخر.
- بفهم الحوار بين الشرق والغرب والعرب وأوروبا.
- أكدت الاحترام المتبادل والتفاهم الحضاري بين الشعوب.
- إن دور المرأة في العالم الثالث ما زالت مشاهدة للتغيير المعرفي الذي يحدث في العالم، ولم تمتلك الشجاعة الكافية لأن تجاهر بدورها المتميز في إحداث التغيير المعرفي في المجتمع.

"يصنعون التغيير"

كتاب للزميلة هدى السرحان باللغة الإنجليزية

عمان – الغد – صدر حديثاً عن دار ترافورد للنشر والتوزيع الأمريكية الكتاب الثاني باللغة الإنجليزية للزميلة هدى السرحان بعنوان" هم يصنعون التغيير".

والكتاب الذي يقع في 140 صفحة من القطع المتوسط يقدم للقارئ ثمرة عمل ممتدة منذ العام 2004 إلى العام 2009 ليؤكد أهمية الصحافة في نشر وتسويق الأفكار والمواقف.

واعتبر أستاذ العلوم السياسية في الجامعة الهاشمية الدكتور جمال الشلبي الذي قدم للكتاب أن "موضوعات الكتاب تشكل نموذجاً مهماً للعلاقة القوية بين الثقافة والصحافة، أو بشكل أصح دور الصحافة في الترويج للثقافة".

وقال إن السرحان تمكنت من إعطاء نموذج حي لهذه الصيغة باختيارها موضوعات ذات صلة وثيقة بعملها من ناحية وفي التطورات السياسية والاجتماعية التي تعيشها المنطقة من ناحية أخرى.

يحتوي الكتاب على لقاءات مع شخصيات عربية وعالمية كان لها دور بارز في التغيير عربياً وعالمياً، إضافة إلى مقابلات لشخصيات غربية تتخذ في أغلب الأحيان مواقف مخالفة – إن لم تكن مناهضة – لسياسات وقرارات بلادها المدانة بالنسبة للشعوب العربية كقضية العراق وفلسطين.

وتأتي أهمية الآراء المطروحة في كونها جاءت مرحلة تحولات مهمة في العالم العربي، خاصة احتلال الولايات المتحدة الأمريكية للعراق العام 2003 وما صاحب ذلك من عمليات عنف وتدمير وتفجير طالت الشرق الأوسط برمته وأوروبا من خلال عمليات لندن ومدريد في العامين 2005 و2006 وغيرهما.

والكتاب كما يقول الشلبي، يشكل ينبوعاً إضافياً من "المعرفة الإنسانية المشتركة" بين "الأنا والآخر" من ناحية، ووسيلة لتقدير أولئك الشخوص أصحاب النوايا الحسنة من الطرفين والحريصين على حوار بين الشرق والغرب والعرب وأوروبا على أساس من الاحترام المتبادل والتفاهم الحضاري من ناحية أخرى.
يشار إلى أن الزميلة السرحان كانت أصدرت كتاباً آخر باللغة الإنجليزية بعنوان "نساء يقلن لا"، عن دار نشر "أي بروكليم" الأمريكية، إضافة إلى كتابين باللغة العربية بعنوان:
"ريم تسأل من أنا" و"حين يفر الرجال".

محي الدين توق



- د. محي الدين تقوق كان أحد رواد التغيير المعرفي لدى الطلبة الجامعيين في الجامعة الأردنية، فقد كان أول أردني يحمل درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي.
- ممارسات قيادة التغيير تظهر في الآتي:
  - في المحاضرات التي كان يلقيها كان يبث أفكاره المسموعة على صورة مفردات وتنظيم للأفكار تقود الطلبة إلى التمثل والعمل والأداء.
  - في الأداءات الوظيفية من حيث كونه كنموذجا في تنظيم المحاضرات وتنفيذها.
  - كان أول من سمعنا منه مفاهيم سيكولوجية تربوية تقود إلى التغيير المعرفي في الأردن وقد مثل الأردن في مجالات مختلفة.
  - عمل وزيراً، وأخيراً يعمل قيادياً في مجال حقوق الإنسان في الأردن.
  - لم يتأخر عن موقف قيادي ينسَب له.
  - كان يحمل مبادئ إنسانية، ذات قيمة، تظهر في كل المناسبات التي يظهر فيها.

ملكة سبأ



التغيير المعرفي يتضمن أن الإنسان يفكر في أنه يجب أن يكون كل فرد أفضل مما هو عليه، وأن يتعامل مع غيره من الأفراد بمثالية، وأن الحياة ستكون تعيسة وسيئة إن لم يتغير.

إن ملكة سبأ كانت تحكم بلدا لم يخلق مثلها في البلاد، وقد كان وطنها اليمن، هل يمكن إقناع أهل اليمن أنهم انحدروا من أمة كانت تسمى باليمن السعيد. وأن انهيار سد مأرب قد أحدث ما أحدث من خراب في البلاد والعباد، هذه الحقائق لم تقدم أدلة في الوقت الحاضر حتى يتيقن منها مع أن المواثيق والكتب السماوية تروي ذلك، وأن البقايا والمنحوتات والآثار تؤكد ذلك.

فالإنسان العربي هو الإنسان اليمني، نظراً لبعد الزمن بين تاريخه وماضيه، وبين واقعه الحالي، دخل في حالة التفكير المتناقض الذي يمنعه من تمثل واستدخال هذه الفكرة، فيميل في كثير من الأحوال إلى رفضها، وقبول فكرة الجمود، وعدم تحمل بناة المعرفية فكرة التغيير المعرفي والتحولات الذهنية الممكنة، لذلك استمر في الصراع المعرفي بين ما يذكر وما يعرف وما يعيش.

آينشتاين



- التغيير المعرفي يحتاج إلى سلطة معرفية لمن يريد إحداثه، وهكذا كان دور آنشتاين في إحداث التغيير المعرفي للعالم.
- نظرية النسبة أحدثت تغييراً معرفياً هائلاً.
- واجه الرفض في البداية.
- اجتهد حتى آخر دقيقة في حياته.
- استمرت الكتابة وصياغة المعادلات حتى آخر دقيقة من حياته حينما سقط القلم من يده وسقط ماسك الورق الذي كان يحمله على سرير المرض.
- لم يكن آينشتاين يهودياً ولا ألمانياً وإنما كان ابن السلام وترفيه الإنسان وحريته، لذلك لا بد من احترامه كفارس تغيير معرفي.

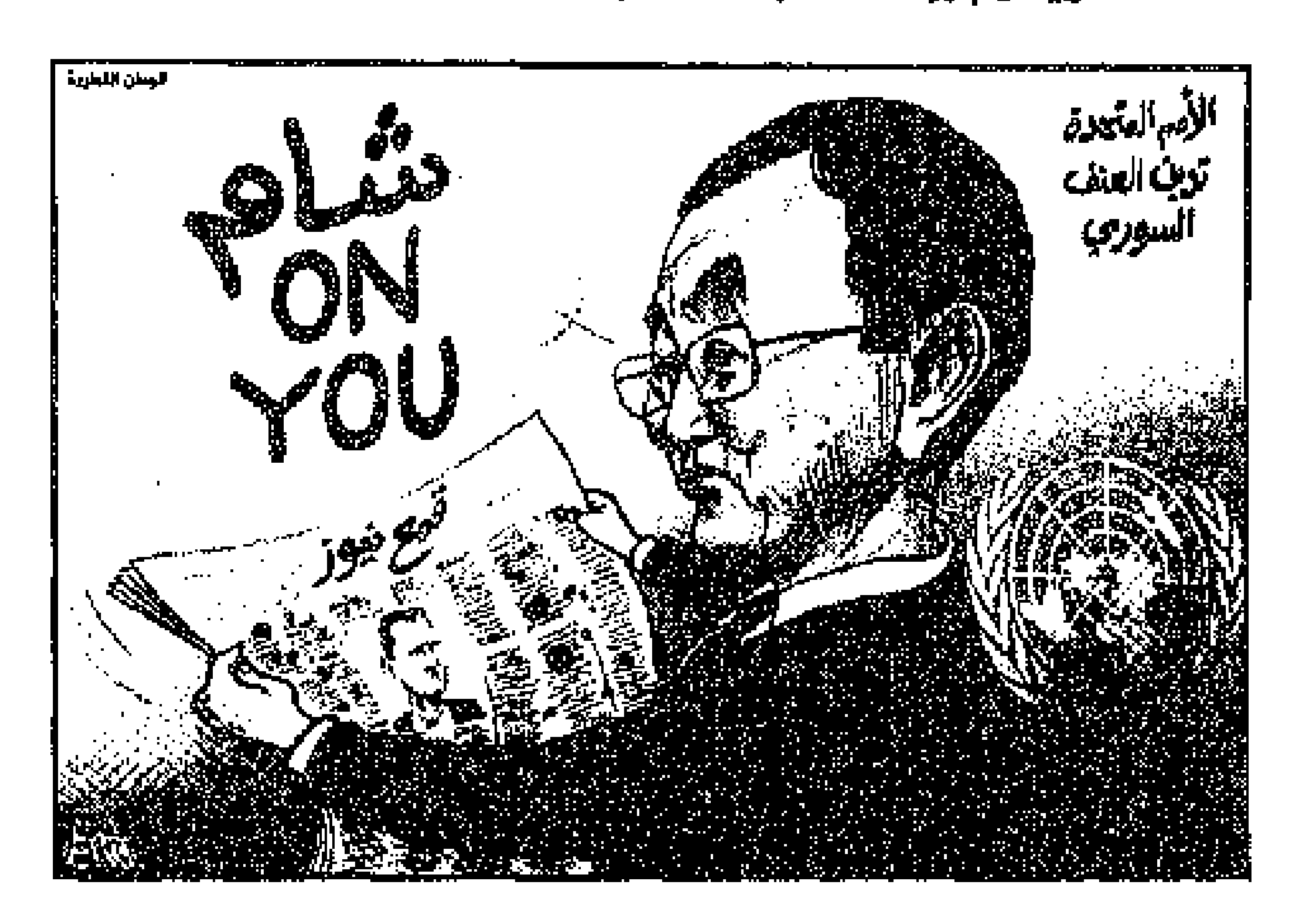
كرزاي

- كرزاي قائد تغيير معرفي سلبي، يدفع من حوله لممارسة أفكار التغيير الذي يريدها العم سام، وهو غير مقتنع بها.



النموذج السلبي للتغيير المعرفي	النموذج الإيجابي للتغيير المعرفي
• يضلل الحقائق. • يرى بعيون غيره. • خلع رأسه واستبدله برأس ملوث آخر. • ليس له هدف يسعى لتحقيقه. • وصل إلى ما لم يكن يحلم به. • كل ما وصل إليه فاق الشرعية والتوقع.	• يقدم الحقائق بدقة وتفصيل. • يفتح عيون شعبه على رؤية الحقيقة للسعي من أجل الوصول إليها وإشاعتها. • لديه هدف واضح ومحدد. • يصل ببطء إلى أحلامه، وتكون ثابتة وموثوقة. • يمارس التأكيد لأفكاره وأهدافه وتوقعاته في كل المناسبات.

التغيير المعرفي يظهر في إعادة فهم المسلمات، ويقوم بإلغائها بعد اختبارها، وثبات بطلانها



- التغيير المعرفي تجاه الأمم المتحدة:

الحالة الراهنة	الحالة بعد التغيير
• التهديد بإنزال العقوبات على أية دولة عربية تخترق حقوق الإنسان. • معاقبة الدول العربيسة إذا خالفت أصحاب الفيتو كالعراق، واليمن، وليبيا، وسوريا. • للدولة المحتلة الحرية في ممارسة أي عمل من احتلال وقتل واغتصاب، ويعتبر ذلك بسبب أن هذه الدولة مظلومة.	• ماذا لو تم رفض الاعتراف بهيئة الأمم المتحدة؟ • ماذا حققت هيئة الأمم المتحدة للمواطن العربي سوى التآمر والمساهمة في تنفيذ الفيتو وتقوية الدول المحتلة؟ • أنشئت الدولة المحتلة بحماية من حماة هيئة الأمم المتحدة، إذن لماذا وجدت هيئة الأمم المتحدة؟

التغيير يسعى نحو تحقيق الذات

(Self-actualization)

- إن تحقيق الذات يمثل عمل الدافع، فالفرد الذي يتبنى حالة دافعية تحقيق الذات يطور مشاعر كالآتي:

1. أرى نفسي في صورة.
2. أعمل للوصول إلى ما يجعلني موجوداً.
3. لا يستطيع أحد أن يجعلني أشعر أني موجود غير نفسي.
4. حتى أحقق ذاتي لا بد أن أرسم أحلامي بنفسي.
5. أناضل بكل طاقتي للوصول إلى ذاتي التي أريدها.
6. من يرسم لي ذاتي غيري.
7. كم من الأفراد حققوا ذواتهم.
8. التغيير المعرفي يدفع إلى تحقيق الذات.

- النماذج تحقق ذاتها (Models)

- لأن النمذجة دافعية، وحينما نستدخل نماذج في أذهاننا ونحن الذين نسعى نحو التغيير، فإن هذه النماذج تُستدخل في خبراتنا، وتخزن، وتعمل على تبنينا مواقفها، وقراراتها، وأداءاتها، وأشكالها، وسياقاتها (Contexts)، ويستخدم المتمذج المغيّر قرارات النموذج، ومواقفه، وأنماط تفكيره، ليحقق ما حققه النموذج المغيّر.
- وهكذا حينما نتبع خصائص شخصيات النماذج، وقراراتهم، فإنه يسيطر علينا في البيئة، والسياقات التي يواجهها والتي يعيش ضمنها.
- نماذجنا تعمل عمل الدوافع وتخزن في ذاكرتنا، وتساعدنا على إصدار حلول، وبناء قرارات، وعمليات فهم متقدمة ذات معنى لتحديد ومعرفة ما نصل إليه من إنجازات وتغييرات مرغوبة.

الشاعر مظفر النواب



- التغيير المعرفي قيادة لكن يتوقع من القائد الالتزام بالمفردات والكلمات التي تلاقي احتراماً وتقديراً من أصحاب الثقافة التي يعيش فيها فارس التغيير.
- كان يقول أبيات تفش وتنفض الفاضين جداً المتفلتين عن ثقافتهم.
- شاعر كتب قصيدة رحيل.
- القدس عروس عروبتكم.
- ولد لأسرة غنية أرستقراطية، تستمتع بالأدب والفنون والموسيقى في عام 1934.
- ناقد سياسي لاذع، عاصي عصياناً كاملاً.
- قصائده مغامرة.
- جسده عاش في المنفى.
- قصائده خرائط نقد.
- يتصف بقوة الذل الذي أحاط بالإنسان العربي.
- أبياته الشعرية رصاصات موجهة ضد الدكتاتورية.

- ظهرت ميوله الشعرية في الصف الثالث الأساسي.
- نشأ في قصر.
- صدر ضده الحكم بالسجن المؤبد.
- أعلنت الحكومة العراقية عن إقامة تمثال له في مدينة الكاظمية وسط شارع النواب.
- يقول:

مضت السنين بدون معنى...

يا ضياعي...

لم يبق لي من صحب قافلتي سوى ظلي...

واخشى أن يفارقني...

وإن بقي القليل...

هل كان عدلاً أن يطول بي السُرى...

وتظل تنأى أيها الوطن الرحيل...

كان قصدي المستحيل...



التغيير المعرفي يعتبر عنصر تهديد للدول المستفيدة من استبداد الشعوب، ويقظتها، ووعيها، وتفترض هذه الدول أن الوعي والتغيير المعرفي هو من حق شعوب العالم الأول والثاني وليس لشعوب العالم الثالث



- لماذا يرفض الغرب الربيع العربي؟
  - لأن الربيع للشعوب ذوات الدم الأزرق وليس لأفراد الشعب العربي.
  - لأن توقف الربيع العربي يعني استمرار الحرية والديمقراطية لأفراد العالم الأول والثاني.
  - لأن دول العالم الثالث لم تنم معرفياً كفاية لكي تمارس حقوقها.
  - لأن مواطن العالم الثالث لم يكن مؤهلاً لهذه المرحلة.
  - لأن العالم الثالث خلق لأيام الصيف الحارق، أو لأيام الشتاء القارص.
  - لأن العالم الثالث لم يحصل على الترخيص على القيام بالعيش في الربيع.
  - لأن العالم الثالث يحتاج إلى ورشة تدريب يدرب فيها على أساليب العيش في الربيع.

التغيير المعرفي يرفض العلاقات أو المشابح الوهمية لكي تبرر الاختراقات، والظلم، وسلب الحرية، والجهل، وتسحيب الإنسان من ملامح الإنسانية، والفشل الذي يعانيه من فهم التغيير المعرفي وحتميته

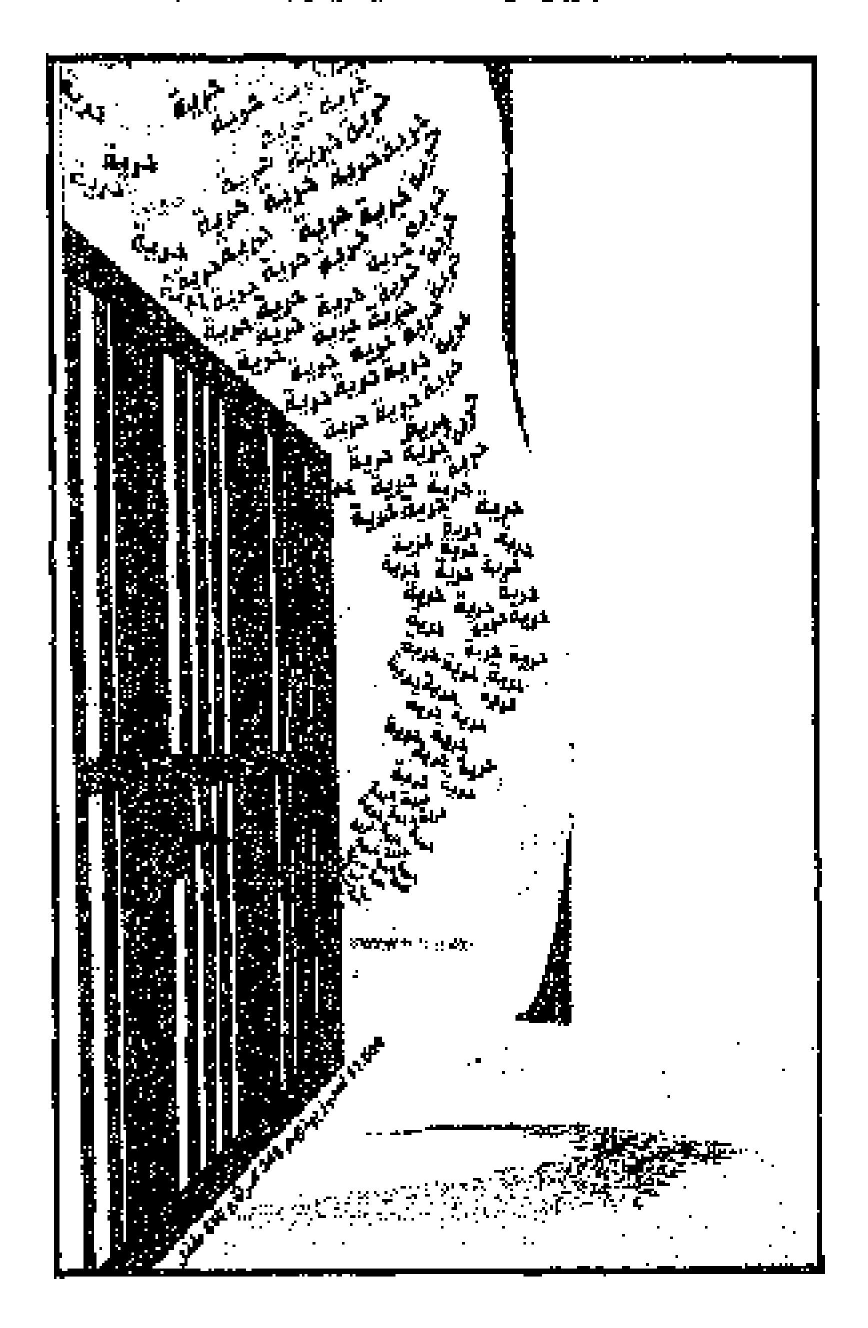


- لماذا ينكر من هو في هذه الصورة التغيير المعرفي للشعب؟

☜ **الإجابة:**

- أنا لم أقل أو أسمح لهم بالتغيير المعرفي.
- قلت لهم أنا على استعداد أن أدربكم على ممارسة التغيير.
- قدمت لهم عشرة استعدادات لكنهم لم يفهموا معناها.
- إنهم قتلة، متآمرون، طائفيون، جهلة لذلك قالوا بالتغيير بدون محتوى.
- أنا متأكد أنهم سيعودون نادمين ومعترفين بجهلهم ومتخلين عما قاموا به.

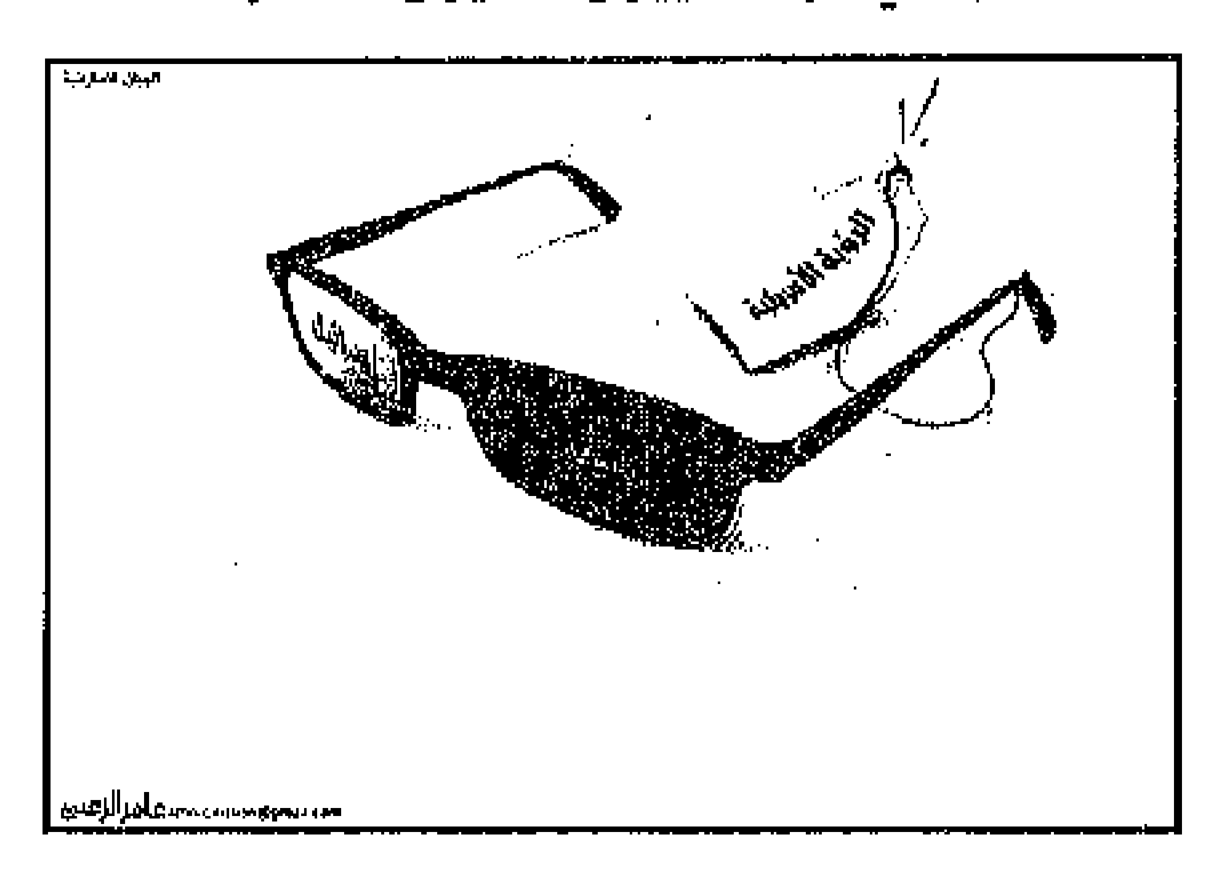
التغيير المعرفي يهدف إلى الانتقال من حالة العبودية والأسر إلى حالة الحرية وممارستها في التعبير والاختيار بين مجموعة البدائل المتاحة



معنى الحرية في نظرية التغيير المعرفي:

1. توفير عدد كبير من البدائل المتاحة.
2. توفير الفرصة للاختيار بين البدائل.
3. احترام استقلال الفرد وإنسانيته وحقوقه.
4. استغلال الفرد لأقصى طاقاته في التعلم.
5. ممارسة عمليات اتخاذ القرار بدون ضغط.
6. توفير فرص النمو المستمر المتكامل للفرد.

التغيير المعرفي يتطلب عمقاً، وشدة، ووعياً، وخاصة حينما يكون المجتمع يعاني من التمييز والتحيز والتعصب



- يمكن فهم الرؤية الأمريكية بالأبيض والأسود من وجهة نظر الفنان عامر الزعبي:

الأبيض	الأسود
• كل ما يطلبون يلبى لهم.	• ارم لهم الفتات.
• إنهم الطريق إلى الكونجرس وإلى مركز رئاسة الولايات المتحدة.	• إنهم هامشيون ويكفيهم بعض الفتات.
• إنهم الذين يحققون المصلحة الشخصية للقيادات الأمريكية.	• مشكلتهم إنهم ضعفاء فكيف نستطيع رؤيتهم واعتبارهم.
• لديهم القوة والمال لذلك يسهل إدراكهم.	• لديهم تاريخ من المخيم، واللجوء، والهجرة، والحروب، والتشتت، في المجتمعات وهم يتعايشون مع ذلك.

التغيير المعرفي معدي، باختلاف السياقات الثقافية



الرئيس الأفغاني حامد كرزاي [illegible] مع السيناتور الأمريكي جون كيري خلال زيارة الأخير لكابول أمس - أ ب أ

حامد كرزاي لكيري

- ماذا تريد أن تعلمني اليوم؟
- لقد أنجزت كل ما طلبته الليلة السابقة.
- ألا أستحق أن تطبطب على كتفي على ما فعلت؟
- الا ترى أني مخلص لكم أكثر من إخلاصي لبلدي؟
- هل كنت عند حسن ظنكم؟ أرجو ذلك.

كيري لحامد كرزاي

- لا تستعجل على أكل عيشك.
- ما زال أمامك الكثير لعمله حتى تحصل على ثقة الشعب الأمريكي.
- أنا أطبطب على كتفك، لكن كتفك منخفض جداً، لذلك أطبطب في الهواء.
- الإخلاص عمل وليس كلام، ما زال هناك الكثيرون من بلدك يستحقون القتل.
- الأيام ستبدي لك ما كنا نخفيه.

إن تزويد الأطفال بنماذج تغيير معرفية يعمل على صنعهم أبطال تغيير في مجتمعاتهم وأسرهم مستقبلاً

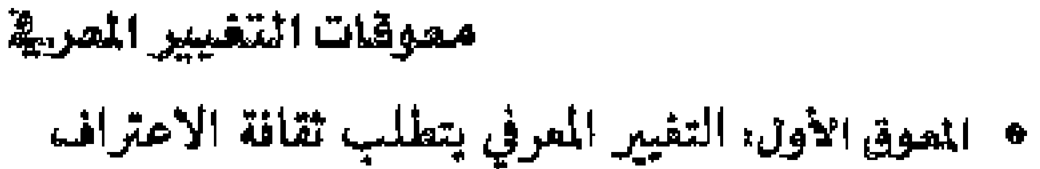


- تربية الطفل لكي يكون نموذجاً للتغير المعرفي.
  1. تعريضه لعدد كبير من النماذج.
  2. توضيح الهدف أمامه.
  3. تصويب مسيرته بعد إحاطته بكل المواد والأدوات.
  4. تقديم التعزيز المعرفي الذي يسمح بالنمو الذاتي للطفل.
  5. توفير مواقف يستخدم فيها الطفل قراراته الشخصية.
  6. تزويده بنتائج أعماله وسلوكه المناسبة.
  7. منحه الاستقلال الذاتي التدريجي.
  8. الطلب إليه ممارسة القيادة تحت بصر وعلم الخبير.

أن يكون الطفل الشهيد رمزاً للتغيير المعرفي، ذلك تغيير يقدم للعالم درساً، وحالة تستحق أن تقدم وتحترم مما يقدمه الشعب العربي للعالم



- أن تظهر بطولات وشهداء من فئة الأطفال فذلك أمر فريد في تاريخ الشعوب.
- إن ما يظهر في الساحة العربية يمثل حالات تستدعي الدراسة والبحث وإن ذلك قد يدفع السامع والمشاهد إلى التفكير في دواعي التغيير المعرفي لحصول تحويلات من السكون والركود إلى الحركة.
- أن يشارك الأطفال في مظاهرات خوفاً من الحياة وبحثاً عن الحياة يمكن أن يشكل استثارة ذهنية معرفية لكل من فيه حياة، أو كرامة، وقد تفردت فيه الساحة العربية لهذا الاختراق والإبداع.



معوقات التغيير المعرفية

- **المعوق الأول: التغيير المعرفي يتطلب ثقافة الاعتراف**

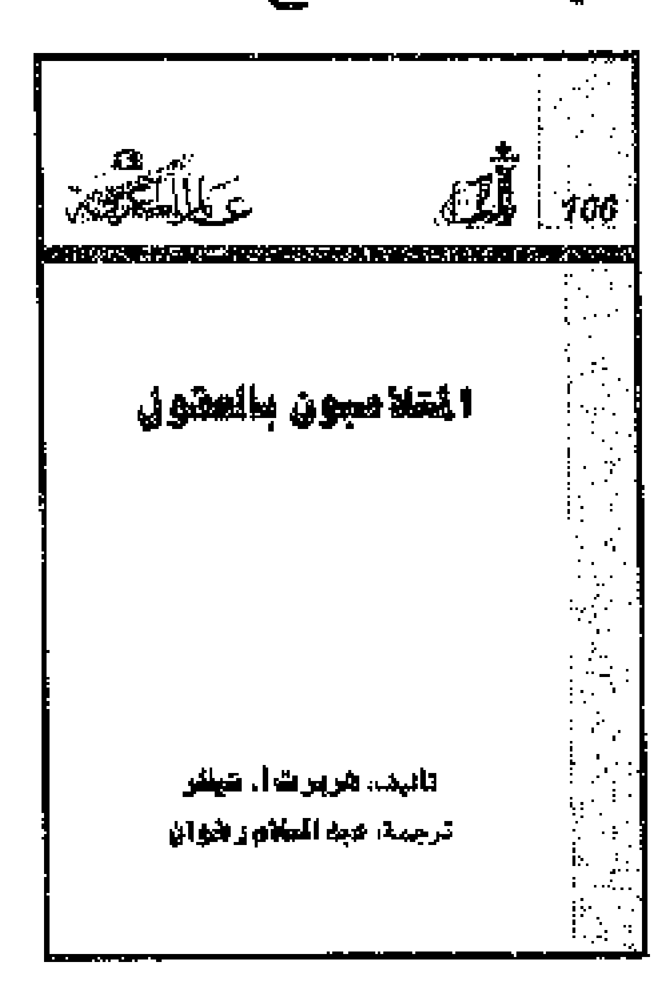


حتى يتحقق التغيير المعرفي لدى الفرد ولدى المجموعة لا بد من توفر ثقافة الاعتراف بالمكان الذي يقف عليه الأفراد، ومدى قبولهم لما يتحقق لهم ومدى معرفتهم من مواقفهم وربطها بأهدافهم.

إن أول متطلب حتى تبدأ مسيرة التغيير المعرفي هو تحديد المكان بعد الاعتراف بالمسافة التي يعيشها الفرد بين موقعه والمكان الذي يريد التغيير لتحقيقه.

وهكذا كان مع الإعلامية أوبرا، لقد بدأت بتاريخ اغتصاب، ثم فقر مدقع، ثم تمزق أسرتها، إلى أن وضعت لنفسها موقفا يتم فيه تحديد مكانها تجاه ما حدث لها وما تريده، ثم وضعت الهدف وتعترف بموقعها الحالي، وما تحتاجه وما يتطلبه تحقيق ذلك من تغييرات مبنية على خطة واضحة في الهدف والصورة التي تريدها في النهاية.

- المعوق الثاني: التغيير المعرفي يتطلب وضوح الفكرة لدى مجموعة التغيير.



هربرت شيلر باحث أكاديمي من جامعة (UCLA) الأمريكية، وقد عمل سنوات طويلة في الإعلام، وربطه بالسياسات العالمية والدولية.

وافترض أن الإعلام وصناعته يتطلب فهم الخارطة وتبنيها عند التخطيط.

وكان يفترض أن أمام أمريكا خريطة العالم تعبث فيها، وتعبث في تشكيلها وإعادة رسمها بالطريقة التي تحقق أهداف الراسمالية وإدارة سياسة العالم.

لذلك تبنى هذا الاسم لتمثيل الأفكار التي تخطط لإحداث التغيير المعرفي، وقد أكد ذلك لرئيس الولايات المتحدة الأمريكية السابق بوش، حينما قال: "سوف لا نسمح للعالم معرفة إلا ما نريده نحن أن يعرفه"، وهكذا كان مخطط القوى المسيطرة هو اللعب بالعقول، والتخطيط لها لتنفيذ سياساتها، وتدعي الحكمة، والمعرفة، واحترام مصالح الآخرين.

لذلك من لا يعرف مخططات سياسته بعقلية متقدمة، فسوف يكون هدفاً لتلاعب عقول الآخرين بسياسته وعقله وأهدافه.

- **المعوق الثالث: التغيير المعرفي يتطلب مقاومة الغوغاء والاضطراب المعرفي**



حتى تتحقق أهداف التغيير المعرفي فإن هناك مجموعة مطالب واقعية يمكن تحديدها بالآتي:

1. الوعي الكامل بالأهداف.
2. فهم الظروف الحالية وما يتعلق بالمؤيدين والمعارضين.
3. مساحة التفكير وزيادة مرونة المنظمين للتغيير.
4. الاستناد إلى أدلة وشواهد مبررة ومنطقية للتغيير.
5. وضوح الخطط المبنية على أسس وقيم وأهداف منطقية ووطنية إيجابية تهم حرية ورفاهية ومصالح الجميع.
6. الارتقاء بمستوى الطموح للأهداف التي يراد تحقيقها والبعد عن السطحية والعشوائية والغوغائية.

* **المعوق الرابع: التغيير المعرفي يتطلب التغيير الجذري في الأفكار السابقة المألوفة**



هذه شخصية أرادات إحداث التغيير بنفسها ومن حولها في أسرته، ثم بعد ذلك انطلق إلى الأفراد المحيطين به.

يوسف إسلام مغني إنكليزي مشهور، حينما كان يأتي إلى أمريكا وفي مطار لوس أنجلوس كان يستقبله الآلاف من عشاق أغانيه، وحينما جاء مؤخرا إلى لوس أنجلوس لم يستقبله سوى الدكتورة نايفة قطامي في المطار بتكليف إحدى المدارس التي كان قد جاء لزيارتها.

وعندما قابلته قال لها: ألا تلاحظي أنه لم يستقبلني أحد سوى أنت، بعد أن كانت تستقبلني آلاف البنات، فسألته عن تفسير ذلك، قال: السبب هو أني آمنت بتغيير لرأسي وعقلي وقلبي بعد اعتناقي الإسلام.

وجاء يوسف إسلام إلى لوس أنجلوس في عام 1983 ليزور مدرسة قرطبة الإسلامية هناك، لأنه يريد نموذجا لمدرسة إسلامية لكي يفتح مثلها في بريطانيا لتعليم أبنائه، لينشؤوا في مدرسة إسلامية، ويتعلموا الإسلام في طفولتهم ويعيشوا وفق مبادئ واضحة لهم منذ الصغر.

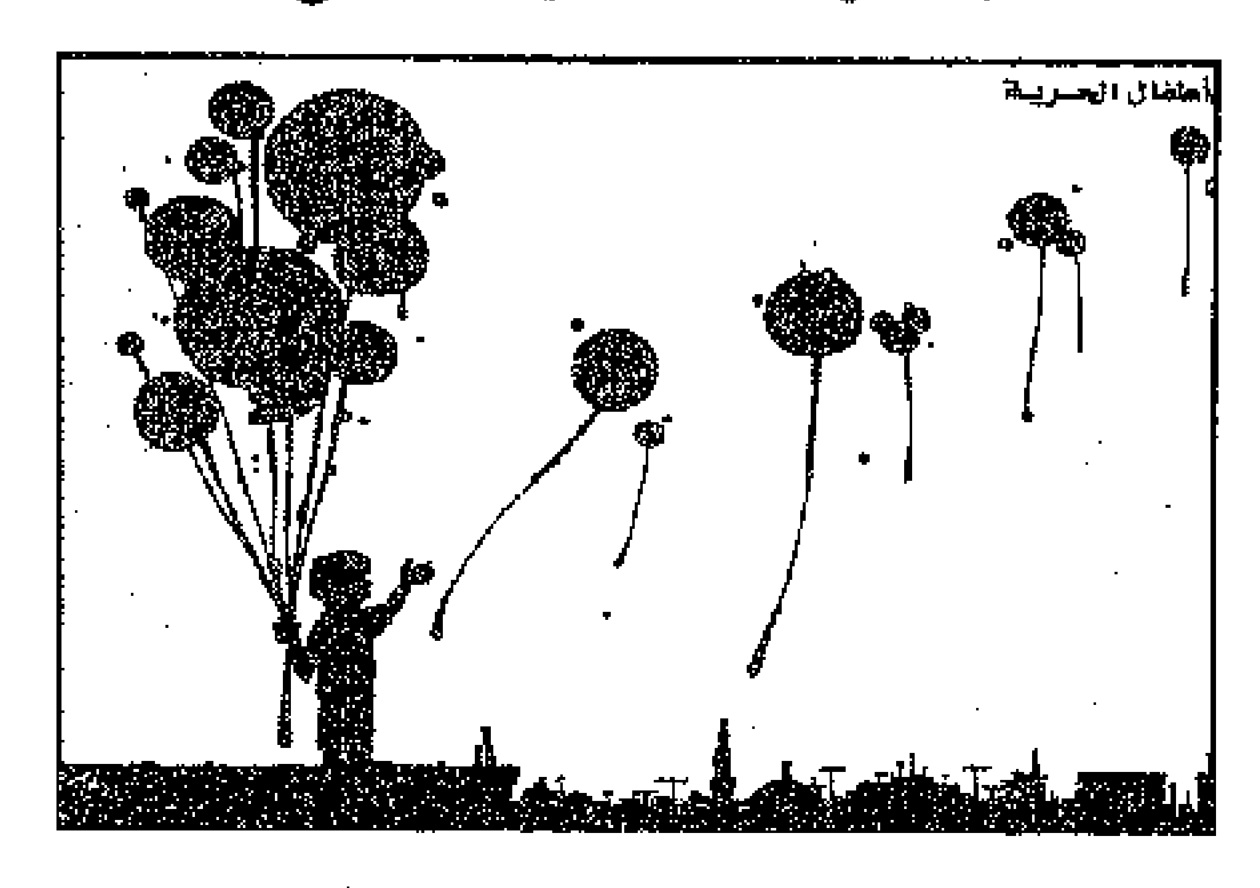
* المعوق الخامس: التغيير المعرفي يتطلب مقاومة الأفكار النمطية السائدة ضد التغيير



الأفكار النمطية المسبقة تعيق التغيير لأنها:

1. تغلق أفكار الأفراد.
2. تتلف أية فكرة جديدة.
3. تشجع على الركون إلى الركود والإذعان للتبلد.
4. تقف من المسؤولية الذهنية تجاه التغيير.
5. ترفض تفكيك ترابط الأفكار للتعود عليها وقبولها.
6. تكون تفكير الأفراد لفترة طويلة من الزمن.
7. تحارب التجديد والتغيير لما فيها من أمن وراحة واستقرار.
8. ترفض الحركة، والإضافة، والحذف، وإعادة بناء الأفكار والاتجاهات.

- المعوق السادس: التغيير المعرفي يتطلب تغيير في ثقافة المجتمع



وثقافة المجتمع تمثل السلاسل الحديدية التي تمثل قيوداً أبدية ترفض التغيير لأنها لا تحدث بين يوم وليلة، وإنما تتراكم وتتجمع عبر سنوات طويلة من الزمن، وتستدخل الغث والسمين من مدخلات تدخلها عادات الأفراد، والمجتمع، وخرافاته، ورواحاته، ومشكلاته، وصعوباته، تجعل الأفراد يشعرون بأن الثقافة هي أمن المجتمع والاطمئنان لاستمرار الركود والجمود.

والعوامل التي تجعل الثقافة معوقاً للتغيير هي:

1. ترابط الثقافة واستمرارها.
2. استغراقها الزمن الطويل لتكون التشكل.
3. تأخذ الشرعية والموافقة من أفراد المجتمع.
4. تأخذ صفة التأمين من منطقتها ضمن مؤسسات المجتمع.
5. ارتباطها بكل العناصر الحياتية التي يألفها أفراد المجتمع ويصعب عليهم قبول غيرها.

• المعوق السابع: التغيير المعرفي يتطلب زمناً أطول، ونمواً معرفياً فكرياً هائلاً



حتى يحدث التغيير لا بد من توفر عناصر معرفية وفكرية كالآتي:

1. شعارات واضحة.
2. دوافع واضحة مرتبطة بنماذج وقوى فكرية.
3. ظهور أدب، وفكر، ومفكرين يدعمون التغيير.
4. المناقشات، والحوارات الفكرية المستقرة.
5. احترام فكر الشعوب ومنتجاتهم الفكرية والذهنية.
6. إعطاء وزن كبير للمفكرين التقدميين لبلورة شعارات دافعية وفائدة للتغيير.
7. إذكاء الاستمرار والدفع في كل مسيرة تدعو للتغيير.
8. احترام كل الآراء حتى المعارضة وتوضيحها وتبريرها.

- **المعوق الثامن: التغيير المعرفي يتطلب طاقة وقوة من داخل الأفراد ضمن المجتمع تدفع للتغيير**



فكر مواطني دول العالم الثالث تعايشوا مع تخلف فكر هيئة الأمم المتحدة، ورفضوها في كل القرارات التي صدرت منها بشأن العالم الثالث والعالم العربي لأنها متواطئة، ومتخلفة، ومتحيزة، وتفتقر إلى المنطق، لذلك فالفرد في العالم الثالث بدأ يطور أفكارا قوية دافعة ضد هيئة الأمم المتحدة واعتبارها:

1. وكرا لزيف قرارات الدول العظمى.
2. مكبا لأوراق الفيتو الظالمة.
3. مصدرا مستمرا لخنق حرية الفقراء والضعفاء.
4. مصدر سيطرة واضطهاد الأغنياء والأقوياء للفقراء والضعفاء.
5. مؤسسات وجدت لخدمة الدول الظالمة ذات المصالح الفاسدة في الشرق العربي.
6. مفسدة لأي رأي حر في العالم الحر.
7. مكانا مؤبدا يعج بالفساد والقهر والظلم للشعوب الضعيفة.
8. تحمل السوط وتذكر به وهو الفيتو ضد قضايا العرب.

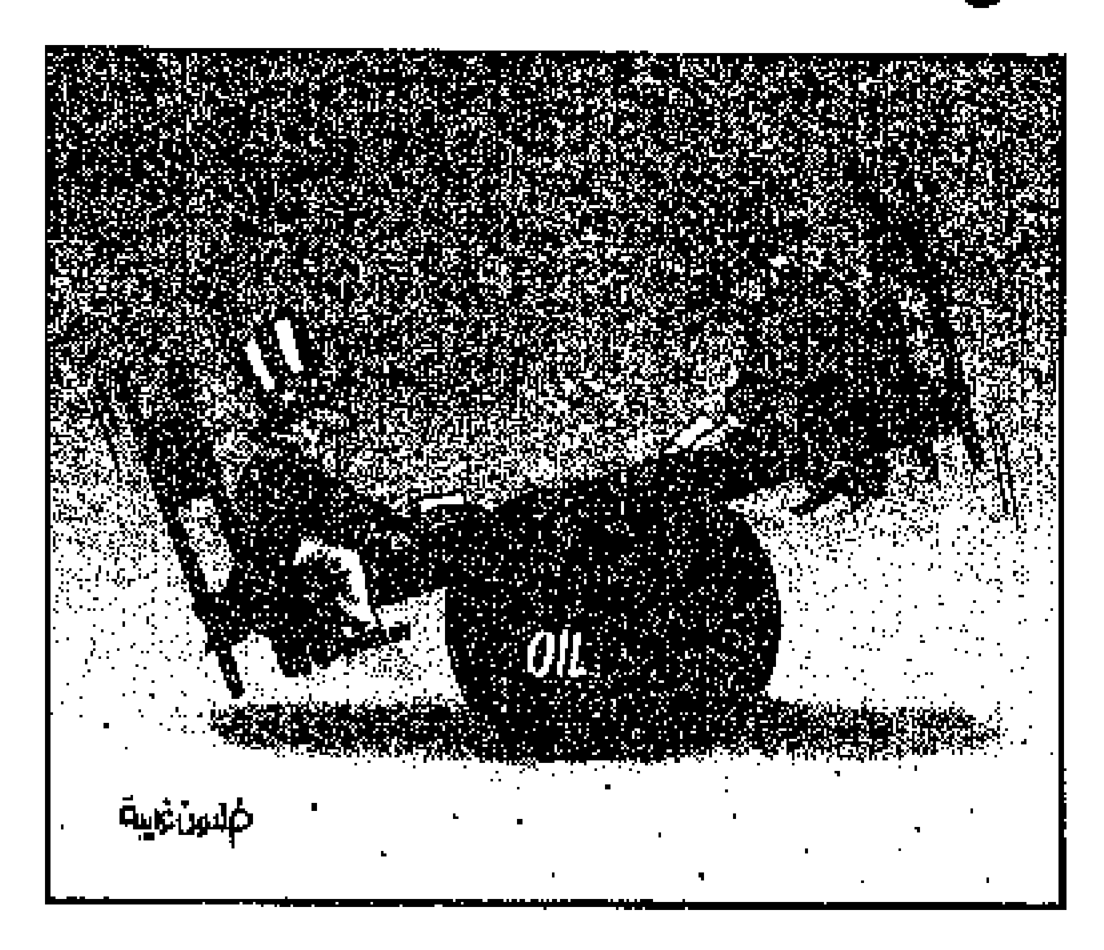
• المعوق التاسع: التغيير المعرفي يواجه معارضة شديدة لذلك يحتاج إلى أفكار متوافقة يتفق حولها أفراد المجتمع



وهذا يحتاج إلى:

1. استعداد قوي لتغيير الأفكار.
2. العمل والتعاون بقوة.
3. الإيمان بتماسك أفكار الشباب دعاة التغيير.
4. احترام كل الأفكار المتوافقة والمتعارضة.
5. احترام المخزون العربي لمئات السنين السابقة واعتباره مصدرا لرفد التغيير.
6. قوة شبابية تحترم آراء الكبار وتطوير نظريات تطوير وتغيير أكثر مناسبة.
7. الاستماع للأصوات التقليدية وتغييرها بالإقناع والحوار.
8. دوافع جادة للتغيير تشمل كافة مظاهر حياة أفراد المجتمع والشعب.

- **المعوق العاشر: التغيير المعرفي يتطلب مواجهة أفكار المستمتعين بالامتيازات التي يحققها لهم الوضع الراهن**



تغيير النظرة المعرفية إلى البترول بأنه:

1. سياسة احترام للشعوب العربية المنتجة.
2. زيت البترول هو من زيت الشعوب المنتجة له فهو غال على كل عربي.
3. ملك لمن ينتجه، وله الحرية في سياسة إدارته.
4. عربي والبترول العربي يدار لصالح المواطن العربي وليس ضده.
5. من خلاصة الشعوب العربية، ولا يستخدم كأداة يستخدمه الأوروبيون ودول العالم الأول يدمر من يملكه.
6. نعمة يقدر للدول التي تمتلكه ولإنسان دول العالم الأول في كيفية إدارته أو الاستفادة منه أو إعادة تنظيم توزيعه.
7. عامل تغيير إيجابي لدول المنطقة العربية.
8. عامل قوة للتغيير والتقدم والرفاهية.

للتغيير المعرفي صوت مرتفع

- التغيير المعرفي يكون صارخاً ومدوياً لأعداء التغيير وأنصار الركود والصمت والسلبية.



- ما الذي أجبر هؤلاء السيدات للخروج عن دورهن وصمتهن؟
  - لكل ظلم نهاية.
  - من صبر ظفر.
  - إنما للصبر حدود.
- لقد آن للصمت أن ينفجر، لذلك خرجت هذه السيدات ليعبرن عن رفضهن للظلم، واستبعاده للوصول إلى حالة الحرية والتعبير والإيمان بأهمية التغيير والتعديل والتطوير واعتباره سنة لربيع العرب وظاهرة لا تقتصر على جنس دون غيره.



التغيير المعرفي الفكر الجديد

- التغيير المعرفي فكر جديد، يحدث حينما يتعرض الأفراد لأفكار جديدة، ومفكرين مجددين تعرضوا لمجتمعات صادفت تغيراً جذرياً جديداً في خبراتهم ومعرفتهم.



- استغرب ياباني مرة، حيث كان يأخذ الدواء لفترة طويلة من الزمن وهو مستمر على ذلك.
- لماذا لم يبحث الإنسان عن تغيير حينما يجد أن دوره لم يتغير منذ فترة طويلة، ودون أن يكون له دور.
- الغريب أن الإنسان يرى أنه ليس له دور ويستمر في ممارسة الهامشية، مع أنه لا يستمتع بذلك ولكنه يمارسه.
- حتى يكون التغيير المعرفي حالة تبن للفكر الجديد لا بد من وجود نماذج تدفع للتغيير المعرفي والفكري.

فروسية التغيير المعرفي



- التغيير المعرفي يتضمن لعب أدوار جديدة، وممارسة قيادات جديدة، وأن هذه الأدوار المخالفة للدور النمطي تتطلب التمرد على هذه الأدوار للوصول إلى التجديد والتغير.
- إن إدمان الجمود والرتابة يقيد التفكير ويعيق حركته.
- إن السعي نحو التغيير ورفض النمطية، أساس التغيير وبلورة أفكار قائدة.
- إن التغيير المعرفي يتطلب خبرة معرفية، تخرج من الحاضنة والصمت إلى ميدان تعبر فيه عن تغير في الأداء والممارسات والتعديلات في المجتمع الجامد.
- إن تبني صورة واضحة نابضة بالحياة لإحداث التغيير المعرفي وتلميع فرسان التغيير لكي يمارسوا أدوارهم وإحداث الهدف.
- يتجنب الفارس التغيير حتى تستمر عملية التغيير، ويثابر على ذلك ويظهر ممارسات الالتزام وتأكيد ذلك لتحقيق التغيير.
- التغيير المعرفي ممارسة فروسية التغيير والمثابرة على الامتطاء لتحقيق الهدف.

لوحة أداة تغيير معرفية

- التغيير المعرفي يتضمن إنكار المعوقات، والخرافات، وتبني أفكار التحديث والتطوير والتنوير للوصول إلى صباح التغيير المشرق.



رسم الشاعر محمود درويش على جدار الفصل العنصري في قلنديا بين رام الله والقدس بريشة الفنان بياع

- أمامك لوحة تعبر عن غرام التغيير المعرفي ويمكن أن نقرأ فيها:

1. الجدار العنصري الوحيد في العالم، ما زال يكبر، ويختصر المساحات.
2. الألفة بالسياجات العنصرية والأسلاك الشائكة المدعمة بالحقد والقهر.
3. سجن شاعر رمز التغيير والحرية وصلبه على أحد جدران العزل العنصري.
4. افترض المحتل أن الجدار العنصري سوف يحول دون أن يفكر فيها الشعب المضطهد بالحرية والتغيير وانقشاع الليل وافتراض أن كل ليل لا بد أن يكون له آخر.
5. إن من يعيش ضمن جدار، وأسلاك شائكة سوف يفكر تفكير التغيير المعرفي الذي عاشه النبي يوسف الصديق عليه السلام.

التغيير المعرفي تفكير موضوعي

- التغيير المعرفي يتطلب التفكير الموضوعي المستند إلى أدلة وبراهين، وقيم ومبادئ تدعمه لكي يحدث في سياقات مجتمعية مؤمنة بذلك



- أوباما نموذج لكفاح العرق، والثقافة، وأفريقيا في الولايات المتحدة.
- يحترم أوباما الذي يمثل ظاهرة تغيير معرفي لثلث شعب الولايات المتحدة.
- لكن شعوره بتاريخ الثقافة التي انحدر منها جعله يبالغ في القيام بسياسات علّه يلاقي قبولاً أو تأييداً لدى المواطن الأمريكي الأبيض، ومن هذه السياسات:
  - المبالغة في إرضاء دولة الاحتلال.
  - إجبار الديمقراطيين لكي يؤمنوا بما لا يؤمنون به.
  - دعم قيادات دولة الاحتلال، والمبالغة في ذلك.
  - استبعاد أية فكرة تتضمن حقوق الآخرين ضمن دولة الاحتلال.
  - منح دولة الاحتلال مزيداً من المستوطنات أكثر من عهد أي رئيس آخر.
- الشعور بالنقص في إرضاء دولة الاحتلال لدعمها أوباما في الترشح في دورة جديدة، وهو حلم سوف لا يتحقق له.

الصمت بإرادة

- التغيير المعرفي دافع قوي لـدى مـن عـانى مـن سماع الأفكـار الجامـدة والركـود والرتابة والملل والتآمر والتخلف والصمت لفترة طويلة.



- دوافع هذه الفتاة للصمت:

1. تسعى لحو كبت أفكارها وكلامها حتى تخرج على صورة تغيير معرفي قوي.
2. تعبأ نفسها لكي تصبح مؤهلة يوماً لإحداث التغيير المعرفي الذي تريده.
3. تبحث في داخل نفسها بعمق عن أدوات لإحداث التغيير المعرفي.
4. التغيير المعرفي طموح لإحداثه لدى الأفراد العاديين.
5. من حق كل إنسان أن يلاقي من يغيره تغييراً معرفياً.
6. السعي لحو التغيير المعرفي دافع يبحث عنه كـل مـن لديـه أفكـار دافعـة للحيـاة ولتأكيد الوجود.
7. التغيير المعرفي جنة يبحث عنها كل مـن يعـيش في جحـيم الـصمت، والـسلبية، وانعدام الوجود.

من حق هذه الطفلة أن تشعر بالتغيير المعرفي الذي دخلت المدرسة من أجله



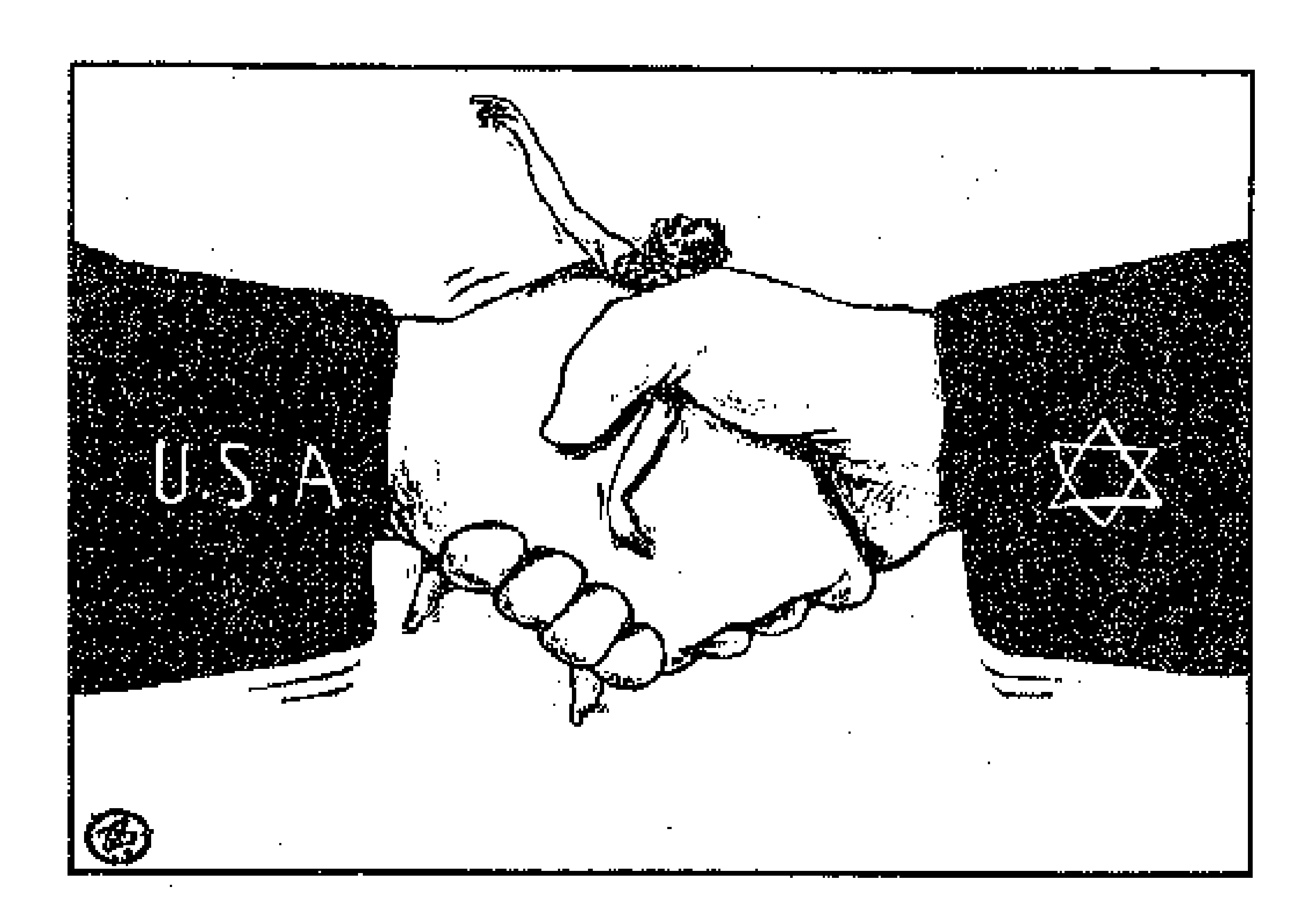
- لكن بعد دخول الطلبة إلى المدرسة يشعرون بخيبة الأمل ويواجهون ما يعيق نموهم أو تغيرهم تغيراً معرفياً إيجابياً ومن هذه المعوقات:

1. المعلومات التي يضمها الكتاب أهم من الطالب نفسه.
2. قداسة الدرجة التي يضعها المعلم، لذلك فالمعلم سلطة.
3. الطبة هم أقل قيمة في مجتمع الكبار.
4. الطلبة أفراد مستهلكون ولا قيمة للمستهلك.
5. دع الخلق للخالق.
6. الشارع يعلم ما لا يريده المجتمع أو الأسرة لكنه قوي في تأثيره.
7. يدخل الطالب في المدرسة ويخرج منها دون أن يعرف ماذا يريد.
8. المكان أرخص مكان يمكن حشد الطلبة فيه لقتل وقتهم بدون فائدة.



التغيير المعرفي فهم الوقائع

التغيير المعرفي يقوم على فهم الوقائع والأحداث الموضوعية والبناء عليها لإحداث التقييمات المستمرة في دعم الحقيقة.



الحقيقة التي يراد دعمها:

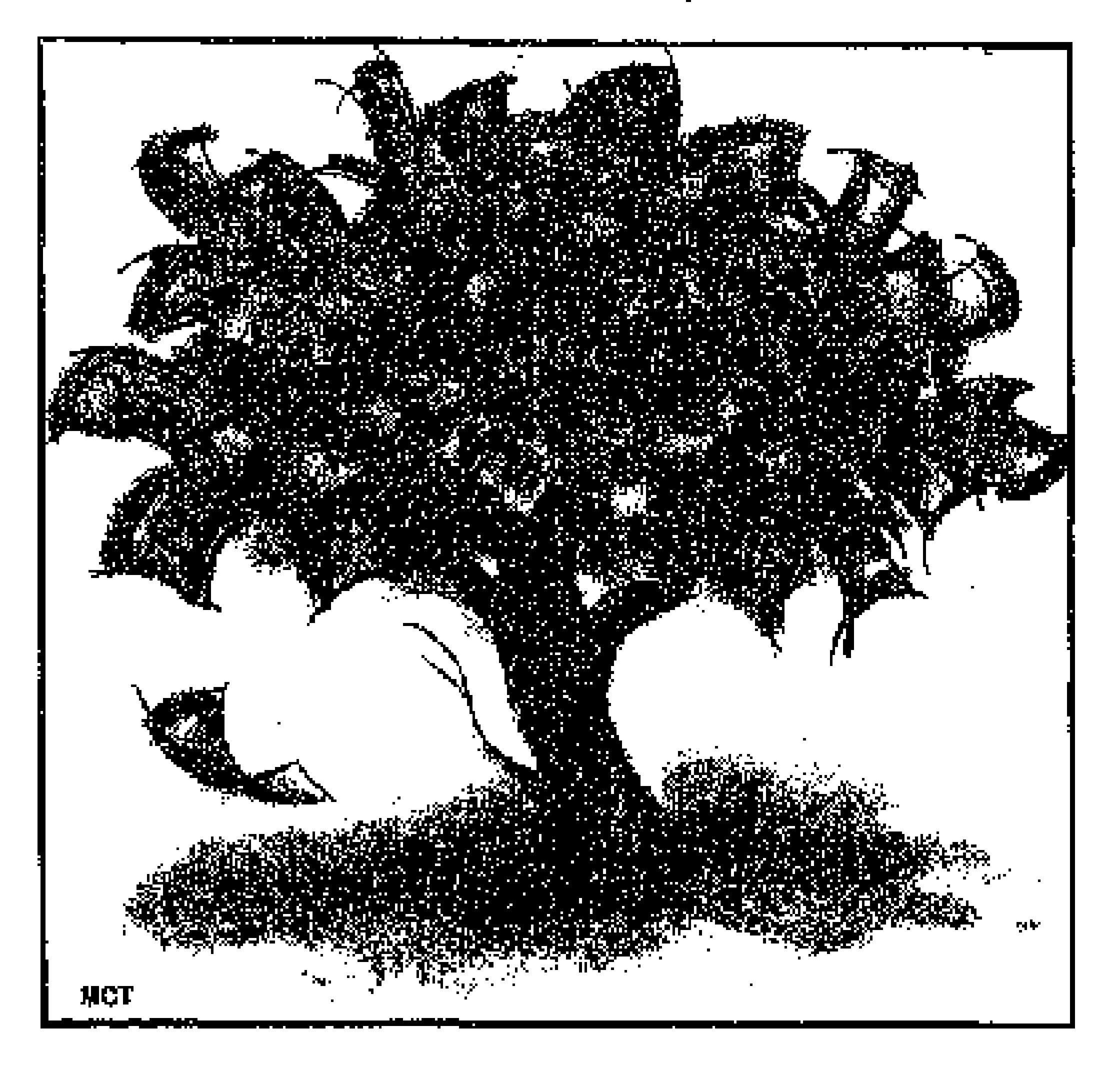
1. إن أمريكا وبريطانيا قبلها هما من أوجد دولة الاحتلال.
2. إن بريطانيا الرجل العجوز مدينة لكل الدول التي استعمرتها ومن ضمنها الهند والباكستان ودول الشرق الأوسط.
3. إن بريطانيا أول من وضع فرضية نظام فرق تسد (Divide & Rule).
4. إن بريطانيا هي المعلم الماهر الذي اخترع الاستخراب ووضع له المناهج والأسس والنظريات، وقدمت نماذج التطبيق.

5. إن دولة الاحتلال تستند دائماً إلى الأقوى، حينما كانت بريطانيا هي الأقوى كانت تضع يدها في يد بريطانيا، وحين غربت عنها الشمس بحثت عن دولة الشمس وهي أمريكا فوضعت يدها بيدها لتفوز وتعمل ما تريد.

وهكذا غيرت دولة الاحتلال مفهوم الاحتلال إلى مفهوم تعمير واستيطان لشعب بلا أرض مكان أرض بلا شعب، ورددته وكررته فتعلمه العالم وأصبح يعتبر الحق للشعب بدون أرض.

التغيير المعرفي يُبنى على اقتراحات

- التغيير المعرفي يصنع افتراضاته في البداية ثم يقدم الأدلة والأسانيد على صورة وقائع، وبدهيات، ومسلمات، ثم تتطور الفرضيات إلى حقائق.



- الفرضية: إن الورق الأخضر يتحول إلى دولارات إذا تمت تغذية الشجرة بالمواد المغذية والمقوية اللازمة.
- الإجراءات:

الورق الأخضر يسقط من الشجرة على الأرض، فيتحول إلى سماد، وتبلع الأرض الورق الأخضر، فتخبئه، ليتسلل إلى الأغصان، ثم يزداد عدد الأوراق على الشجرة لأنها تنمو، فإذا زرعنا في تربة الشجرة 100 دولار متفرقة، فتبلعها التربة وتحولها إلى جذع الشجرة ثم إلى الأغصان ثم تتحول إلى آلاف الدولارات.

وهكذا تنتشر الأسطورة التي تستند إلى أصول معرفية وتحدث تغيراً في تفكير الأمم أن الشجرة تنبت الدولارات.

التغيير المعرفي له مفاهيم

- التغيير المعـرفي يـضيف مفـاهيم، ومعـارف، وخـبرات، تنفـي الـسلبية، والـصمت للوصول إلى حالة الإيجابية والمساهمة في إحـداث تغييرات تقـدر قيمـة الإنـسان، وفكره، ورأيه.



- وهذا يتضمن أن:

1. لكل إنسان الحرية والحق في أن يفكر تفكيراً مستقلاً.
2. كل إنسان محكوم بقوانين ومبادئ مجتمعه وثقافته.
3. هدف التغيير هو احترام عقل الإنسان.
4. تزويد الإنسان بالمعرفة الحقيقية وإتاحة الفرصة أمامه لإعمال ذهنه وفـق نظـام يفتح أمامه أفق ممارسة الحرية.
5. إخفاء المعلومات والحقائق لم يعد مجدياً أمام تطور الإنـسان ونمـوه للوصـول إلى الحقيقة والانتماء والشعور بالاستقلال.
6. ألم المعلومات الصريحة الواضحة والمكاشفة بين الأفراد يطور معايير اسـتخلاص الحقائق التي تقود إلى العمل الصائب الذي يوصل إلى أهداف محترمة.

التغيير المعرفي هدف إنساني

- التغيير المعرفي هـدف الإنـسان لأن لديـه نظـام اعتقـاد وأفكـار متفاعـل مـع دوره لإحداث تغيير وتنظيم نظام وأفكار المجتمع والثقافة الـذي يقـود إلى إشـباع دوافـع الحرية والديمقراطية.



- يفترض المثقفون أن:
  1. الأكثر معرفة أكثر خلقاً.
  2. المعرفة والمعالجات المعرفية أداة لتطوير التغيير.
  3. توليد مواد وأدوات لدفع التغيير للظهور على صورة من الصور.
  4. الإيجابية في التغيير تعمل على تحسين ثقافة الإنسان ودوره في إدارة التغيير.
  5. التغيير حتمي بتأثير الوقـود المعـرفي كمـدخل يـدعم تنظـيم المعرفـة والقـدرات لتحقيق هدف التغيير.
  6. التغيير سلمي محكوم بأدوات الإنسان الذهنية وأفكاره للارتقاء بمستوى متطلباته الإنسانية واستغلال أقصى طاقاته.

التغيير المعرفي يبدأ سرياً

- التغيير المعرفي يبدأ خفياً في السر بخجل ولكن بعد وضوح مبادئه وأسسه ومرتكزاته يصبح مرتفع الصوت حتى يسمعه الآخرون ويتم تبنيه وتمثيله في أفكار المؤيدين.



- إن فهم التغيير المعرفي يكون في هذا الموقف لأن التغيير يتطلب من المرأة الآتي:
  1. الفهم.
  2. استحضار مخزون معرفي مناسب.
  3. اختيار المخزون.
  4. ربط عناصر التغيير معاً في علاقة أو منظومة.
  5. تمثل عناصر التغيير.
  6. التصريح به لعزيز أو صديق.
  7. التحدث عنه بصوت عال على صورة شعار أو هتاف أو تحرك.
  8. الامتثال بملامح التغيير المعرفي والظهور به أمام الجميع.

التغيير المعرفي يتضمن أفكاراً

- التغيير المعرفي يتضمن تفكيك مجموعة الأفكار المتلفة التي تترابط معاً لتشويه الحقائق، والمعارف، والبنى المعرفية المشوهة، التي تسند الأفكار التي يحملها المستفيدون من أي امتيازات.



كل العوامل الآتية دفعت الشعب إلى استدخال التغيير المعرفي:

1. التشتت في كل بلدان العالم.
2. تدني وزن المواطن.
3. الشعور بالقهر والاضطهاد.
4. فقدان البدائل المتاحة.
5. تأخر الثقافة.
6. تشويه صورة البلد بشكل عام.
7. الشعور بقلة القيمة.
8. انتشار الفقر، والجهل، واليأس.
9. فقدان وضياع النماذج المشرقة.
10. زيادة مساحة المحسوبية، والواسطة، والتحيز، والتعصب.

امريكا صورة تلمع وتحترق في الشرق الاوسط


د. مهند مبيضين

- التغير المعرفي هو احداث معرفية عملية يتم فيها فرط الافكار المتوفر في مخزون الفرد المعرفي، واعادة ترتيبها وتنظيمها على صورة تغيرات نتيجة التفاعل النشط والحيوي مع المبادئ والافكار التي تحمل هدفا واضحا يقود الى التغير المفيد.
- ان فكرة الصورة التي تلمع وتحترق هي تعبير مزاجي لكل طلقة، او صاروخ، أو أي اداة تدمير.
- الشرق الاوسط شكل بيئة تجريب للأفكار على اعتراف ان فيه الهشاشة الملائمة للاختراق، وتجريب الأسلحة، حيث ان مواطنيه ليس لهم ثمن، واختبارا للسياسات غير المسؤولة بدون مترتبات.
- ان الشرق الاوسط حينما يتبين فرضية التغيير انما يبحث لنفسه بصعوبة بالغة وبشق النفس مكانا يتغير فيه بدون تحديد لمساحة التغير المعرفي الفكري.

التغيير المعرفي فروسية خبير



- التغيير المعرفي فروسية يمارسها كل من يمتلك خصائص القيادة المعرفية والرسمية والأصالة.
- كان جلالته أستاذاً يعلم الملكية على الأصول.
- كان نموذجاً يستحق أن يكون فارساً نموذجاً فيقدره كل من تيقن اللغة الأجنبية والخبرة العربية.
- كان نموذجاً حياً قوياً ذا قوة تعزيزية، وتجنب العقاب لأن العقاب لا يعلم والنموذج القوي يعلم.
- حينما تتابع سيرته، ومسيرته، ومهنيته كملك، تعرف وتتعلم كيف تستجيب بطواعية، وعن طيب خاطر إلى توصياته وتوجيهاته لأنها تخرج من شخصية خبيرة، فاعلة، ودودة، ومحبة.

التغيير المعرفي ترك الحصان وحيداً

- التغيير المعرفي يتضمن إحداث تغيرات تنظيمية للمعرفة والأفكار على صورة تمثيلات ذهنية بنائية تقود إلى أعلى.



- هذا الفارس ولد فارس التغيير لمن قرأه ومن لم يقرأه.
- أحدث تغييراً في عقول من يفهم الشعر ومن لم يفهمه.
- أسس شعارات يرددها ويعتز بها كل عربي.
- سجل أنا عربي.
- تمثيلاته الذهنية واضحة لذلك كانت رسالته واضحة:

اخرجوا من ساعتنا...

من قمحنا...

- ما زالت أحلامه بأن سور عكا لي...

سماؤها...

وارضها لي...

فرضيات التغيير المعرية

- الفرضية الأولى: التغيير المعرفي يتطلب بنى معرفية واضحة وواعية



حتى يؤمن أولياء الأمور بأهمية اللعب لا بد من معرفة عدد من الحقائق التي تستند إلى أسس نفسية ومعرفية والوعي بها وهي:

1. اللعب عملية معرفية.
2. اللعب عملية نمائية استكشافية.
3. اللعب عملية أساسية للنمو المعرفي والسيطرة على البيئة المعرفية.
4. اللعب عملية تتطلب تحركاً ذهنياً منتمياً في كل محاولة.
5. اللعب عملية نشطة، واعية، تتطلب اعتباراً جدياً بأهميتها حتى تستمر كطاقة للنمو المعرفي والانفعالي.

• الفرضية الثانية: التغيير المعرفي يتطلب أن يكون الفرد واعياً لإحداث التغيير



لم تعد النظرة السابقة إلى عملية اللعب الذهني مفيدة وتتطلب تغييراً وإعادة نظر حتى تتحقق الفائدة لنمو الطفل في ظروف مجتمعات التغيير.

حتى يتم إحداث التغيير المعرفي لا بد من تغيير النظرة إلى الأطفال حيث أن الأطفال:

1. أفراد مهمون يستحقون كل الاهتمام والعناية.
2. يتطلبون إعطاء الأهمية الكبيرة للمؤسسات التي تُعنى بالطفل ورعايته.
3. أفراد نامون طيلة العمر ويمثلون مستقبل الأمة.
4. يحتاجون لاحترام طاقة الطفل للنمو والتعلم.
5. هم خامة الأمة وأسس تنميتها.

- الفرضية الثالثة: للتغيير المعرفي مظاهر تظهر لدى الفرد المتنافر معرفياً إزاء فكرة أو ظاهرة



الأطفال يتجنبون كبار السن أو يخافون منهم وقد يرد ذلك إلى قلة درجات المرونة لدى كبار السن، وقلة درجة تحايلهم على متطلبات الأطفال ومداعبتهم، وفي المقابل يقبل الأطفال على الشباب والذين يتصفون بالحيوية والحركة والتفهم والقوة.

لكن كيف تتطور هذه المعرفة لدى الأطفال واعتبار الشباب والإقبال عليهم دون كبار السن؟

المشكلة في التنافر المعرفي لدى كبار السن، فهم يفترضون أنهم يستحقون كل الحب من الأفراد المحيطين بهم، ويرفضون رأي الأطفال الصغار لأنهم غير مرغوب بهم في مراحل يحتاج فيها الطفل إلى الاهتمام والعناية، ومن يقدم له الرعاية والترفيه والهدايا المناسبة.

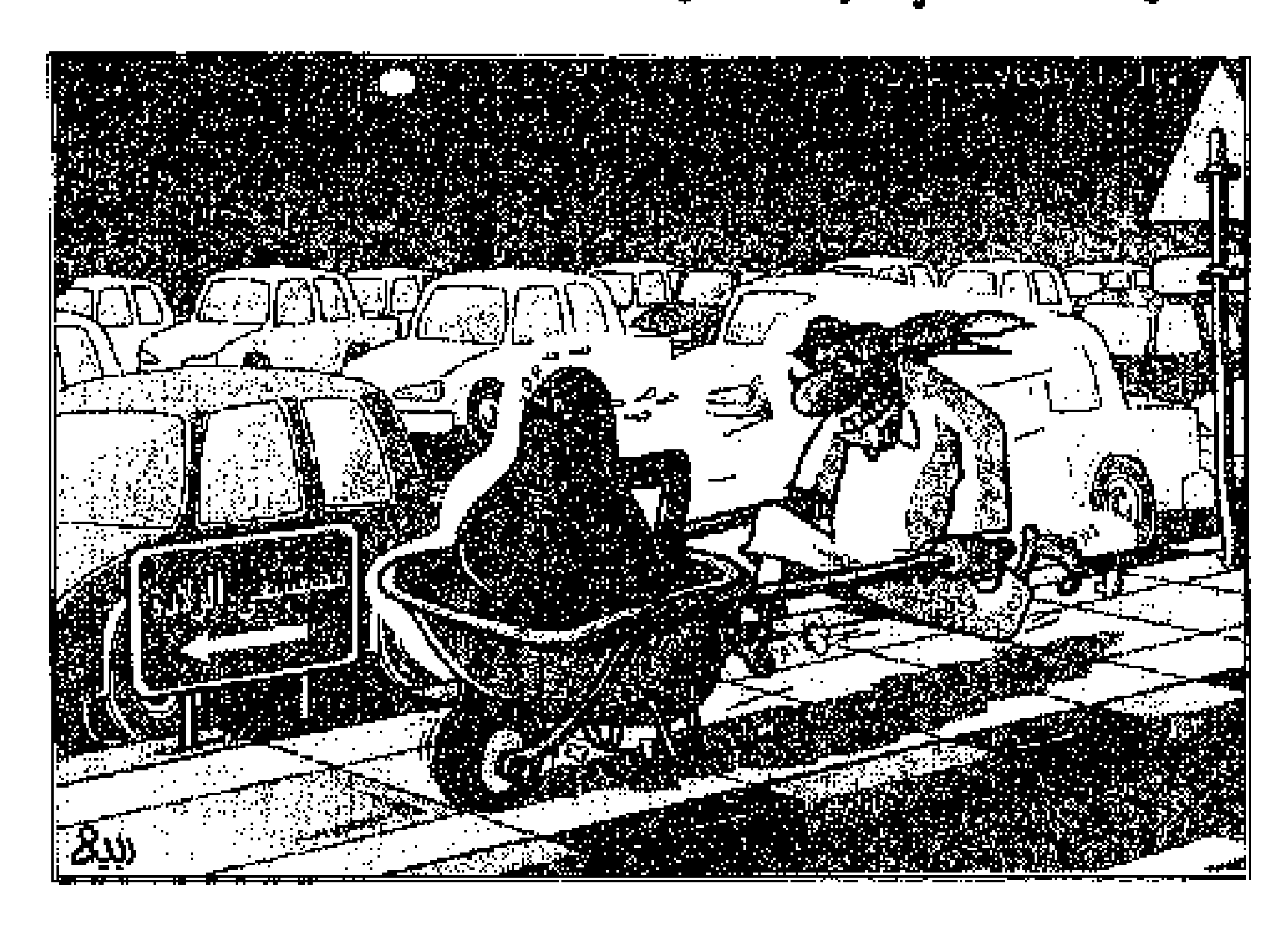
وهذا يتطلب من كبار السن تعديل نظراتهم للطفل والتعامل معه بجدية، وتكليفه بمهام حتى يمنح هدية أو هبة منهم.

* **الفرضية الرابعة: يمكن إحداث التغيير المعرفي المهاري إذا ارتبط بتوجيهات واضحة قابلة للفهم والأداء**



تغيير معرفي بدون مساعدة معرفية واضحة	تغيير معرفي بمساعدة معرفية واضحة ومحددة
• تحقيق الهدف دون وعي بالوصول إليه. • الوصول إلى التغيير جزئياً وبدون ترابط. • تدني درجة اكتمال المهارة أو إتقانها. • التخبط في ممارسة التمرين. • تدني درجة الالتزام بالأداء والاستمرار فيه.	• تحقيق الهدف بوعي. • تكامل عمليات التغيير المعرفي وترابطها. • تزايد ممارسة المهارة وإتقان حركاتها الفرعية بدقة. • التنظيم في ممارسة التمرين. • الالتزام بدرجة علمية في الأداء والاستمرار فيه.

- الفرضية الخامسة: التغيير المعرفي يتطلب مرونة ذهنية ضمن احتمالات معرفية متعددة مخزونة ومدمجة في خبرات الفرد



حتى يحدث التغيير المعرفي في الأفراد لا بد من توفر المرونة وتتضمن:

1. تدوير عمليات التفكير مرات ومرات.
2. الوعي بالعمليات المعرفية والتغيير المرتبطة بهدف.
3. تبني فرضية التخطيط لإحداث التغيير المرتبطة ببنية الأفكار المحددة.
4. توفر الخبرات المناسبة للتحرك في كافة الجهات لتحقيق الهدف.
5. مسح كل الظروف المحيطة، والإمكانيات المتاحة، والخبرات اللازمة لذلك.

- **الفرضية السادسة: التغيير المعرفي يقود إلى تغيير في نمط الاستجابات المعرفية العاطفية تجاه فكرة أو ظاهرة**



لأن التغيير المعرفي يتطلب:

1. دافعية عالية مصحوبة بخطة.
2. وضوح الصورة التي يراد الوصول إليها في ذهن الفرد.
3. التخطيط النظري المرتبط بالأداء العملي.
4. الفرح عند تكون صورة التحقق في الذهن.
5. تمثل حالة التحقق بوضوح في الذهن.
6. اعتبار التغيير حالة معرفية ذهنية انفعالية.
7. تبني التغيير المعرفي كمسؤولية شخصية معرفية.
8. بناء أمثلة واضحة للصور التي تعكس التغيير المعرفي.

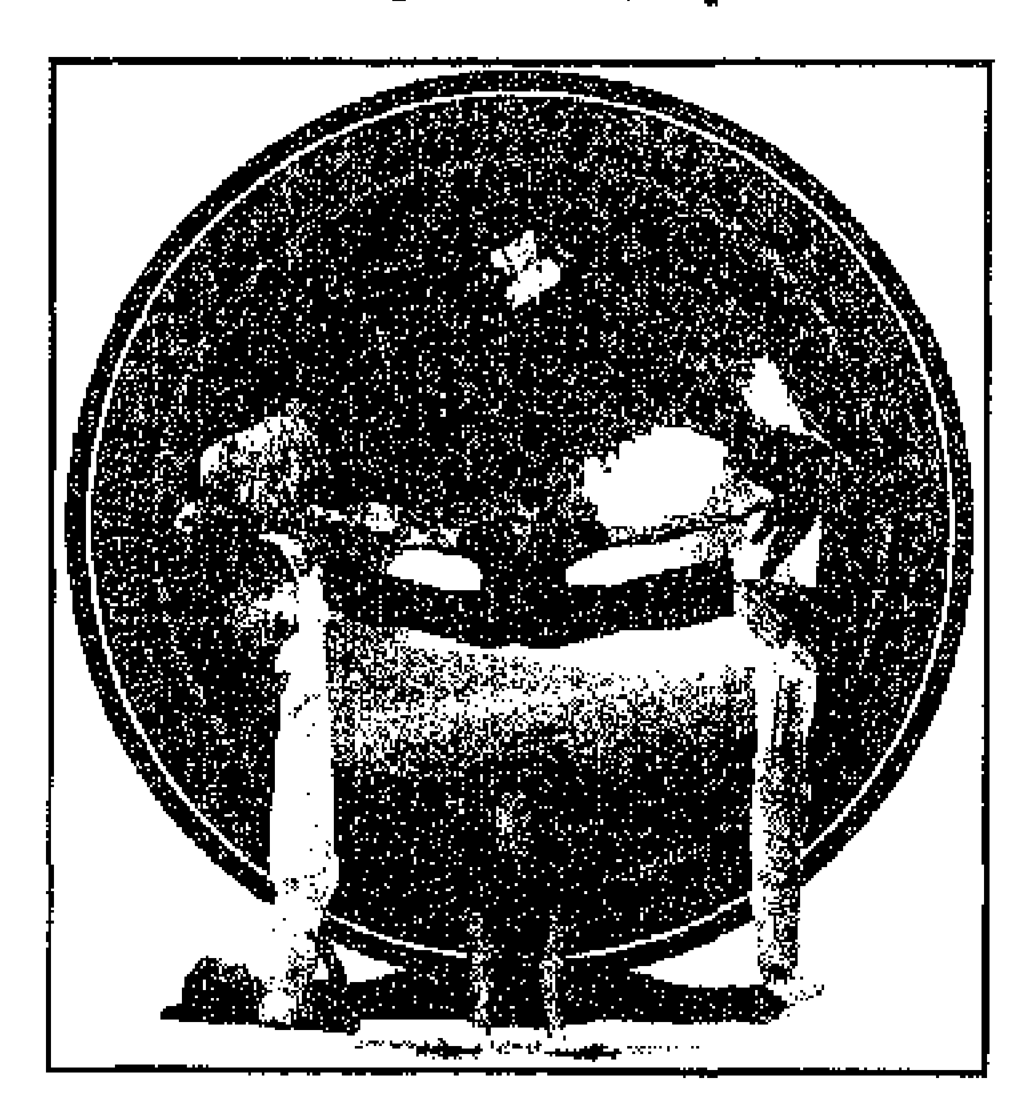
- **الفرضية السابعة: إن التغيير المعرفي يحدث تغييراً في المواقف والأفكار والاتجاهات نحو الأشياء والأشخاص**



التغيير المعرفي في هذه الحالة يتضمن:

1. أفكارا واضحة في الذهن.
2. وضوح صورة لتجنب المعاناة الثابتة في الذهن.
3. تحويل حالات ذهنية بائسة إلى حالات أكثر تفاؤلاً.
4. المحافظة على الاستمرار في تخيل الصورة التي يراد تحقيقها.
5. التلفظ الذاتي بما يراد تحقيقه.
6. وضوح الدور والتحدث الذاتي عنه.

• الفرضية الثامنة: إن التغيير المعرفي يطور المرونة الذهنية ويجعل الخطط والاستراتيجيات المستخدمة في تحريك الآخرين أكثر فاعلية وسهولة



المرونة الذهنية المعرفية للتغيير تتطلب:

1. بناء الخطط المستندة إلى توقعات.
2. مراجعة الخطط المعرفية الذهنية.
3. توضيح أدوار المشتركين في التغيير ووضوحها في أذهانهم.
4. دفع المشاركين إلى تحقيق الأهداف والخطط.
5. لعب الأدوار المختلفة للأفراد المشتركين.

- الفرضية التاسعة: إن التغيير المعرفي يمكن أن يحدث تغييراً نحو الزيادة في عدد الأبنية المعرفية، والمخططات الاستراتيجية، والخبرات القابلة للدمج والنقل



تريد هذه المرأة من جندي معادٍ لحقوقها وأفكارها تغييراً معرفياً، إن هذه المرأة لا تمتلك أسلحة أو استراتيجيات أو مخططات مقنعة لهذا الجندي الذي يمتلك الهدف، والخطة، والتاريخ المرتبط بالانتصار، والقوة التي تتحدث بصوت قوي.

- الفرضية العاشرة: إن للتغيير المعرفي القدرة العلمية على توفير الاستعداد لتنفيذ مهمات تتعلق بالفرد والآخرين للوصول إلى أهداف فردية أو جمعية



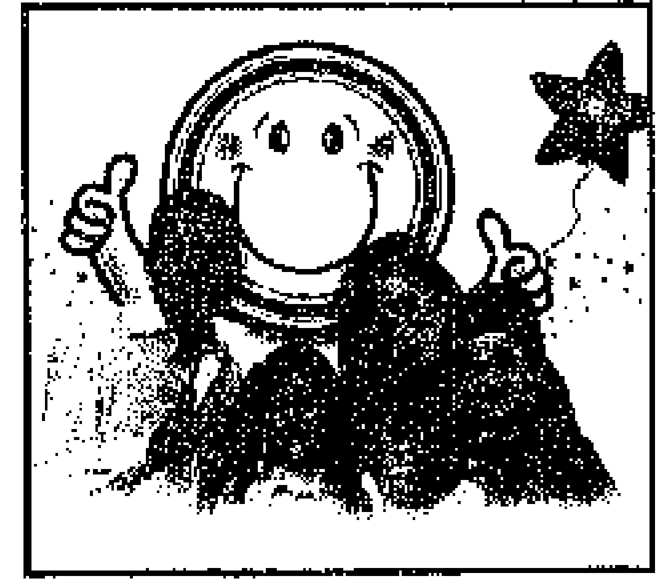
إن هذه الجماهير تسودها عقلية مرتبطة بصورة ذهنية ومخططات ذهنية متضاربة، لأن الأهداف مختلفة للمشاركين، وأهداف التغيير ليست واضحة أو دقيقة في أذهانهم، لذلك يتطلب التغيير المعرفي الآتي:

1. وضوح الأهداف.
2. وضوح خطة السير.
3. وضوح الأدوار.
4. وضوح الأفكار المرتبطة بالهدف والخطط والأدوار.
5. تطور الحلم ووضوحه في عقول المشاركين.

التغيير المعرفي يتطلب متطلباً جديداً للأبناء لنعلّم أبناءنا التوفير

تذكروا ...

- خير معلم لأطفالكم أن تكونوا قدوة لهم.
- لا تعني عبارة "التوفير ليوم ماطر" أي شيء للطفل، ومن الأفضل أن يكون التوفير لهدف محدد يستطيع تصوره.
- يجب أن تكون الأهداف واقعية وعليكم أن تأخذوا في الاعتبار سن الطفل ودرجة نضوجه.
- يتراكم المال بصورة أسرع إذا تعلم الطفل أن يوفر بطريقة منتظمة بغض النظر عن قيمة المبلغ المضاف.
- يتعلم الأطفال بشكل أفضل من خلال التشجيع والمديح بدلاً من النقد والتوبيخ فابحثوا عن الأشياء الصحيحة التي يقومون بها وحاولوا البناء عليها، كما أن الأخطاء المالية قد تنطوي أيضاً على دروس قيمة يتعلمون منها.
- الممارسة هي خير وسيلة للتعلم، اسمحوا لأبنائكم بوضع الميزانيات والتخطيط لمناسبة عائلية ما أو لشراء لعبة، فهذه الممارسات ستكسبهم العديد من المهارات المالية حول كيفية وضع الميزانيات وإنفاق النقود.
- اصطحبوا أبناءكم معكم إلى البنك عند القيام بإيداع أي مبلغ من المال في حسابات التوفير الخاصة بهم ليصبحوا جزءاً من هذه العملية.



إن هذه المهمة يمكن أن تتحقق إذا كان متوفر لدينا:

1. التصميم.
2. الهدف.
3. المعرفة والفهم.
4. احترام قدرات الطفل.
5. تغير الصورة الذهنية للطفل وجعلها بناءه وأكثر معرفية وواقعية.

التنافر المعرفي لدى غاندي قاده إلى السعي

لإشاعة التغيير المعرفي لدى الشعب الهندي أدخل غاندي إلى الهند أفكار تغيير الاتجاهات نحو الأديان الأخرى، إذ افترض أن الإنسان لديه المرونة لتغيير الأفكار التي يحملها تجاه الشعب أو الدين لأنها يتم تعلمها وفق الثقافة وطالما أنها متعلمة إذن فهي قابلة للتغيير.



أسس التغيير المعرفي عند غاندي:

1. معرفة البنى المتشكلة لدى الهندي تجاه الأديان الأخرى.
2. كل الأديان مساوية للدين الرسمي البوذي.
3. تختلف الأديان في المبررات التي تمارس لفهم الطقوس.
4. كل مبادئ الأديان تقود إلى احترام الإنسان والتضحية من أجله.
5. القيم والمبادئ تكاد تكون مشتركة في الأديان المختلفة لأنها تقود إلى نتائج مقبولة ومريحة وموصلة للأمن.

وهكذا لاقى غاندي تعامل مغير معرفيا من كل المواطنين الهنود باختلاف معتقداتهم وأفكارهم.

البصمة المعرفية للتغيير

إن لبصمة الإصبع مميزاً بيولوجياً للفرد وبها يتم التحقق من الفرد عادة حينما يتم أخذ بصماته في مواقف التحقق.

يقابل هذه البصمات ما يسمى بالبصمات المعرفية ويصبح بذلك لكل فرد بصمته المعرفية المميزة.

الأفراد يمارسون عمليات الانتباه، والإدراك، والوعي، والتسجيل، والتخزين، والإدماج، والنقل، وكل فرد له مستوى من المعالجات، وإدارة المعرفة توضح بروفيله المعرفي.

وحتى يتم فهم بصمات كل فرد للتغيير المعرفي يمكن رسم بروفيلات خاصة لكل فرد تميزه عن غيره، ويكون لها قراءات مختلفة تجاه العمليات المعرفية المحددة بمستويات أدائية معرفية.

وهكذا فإن الأفراد يمارسون التغيير المعرفي وفق ما يمتلكون من بروفيلات معرفية ممثلة بمستويات بيانية، تتصف بدرجة من الثبات والاستقرار.

فالتغيير المعرفي في مستوى العمليات المعرفية يمكن قياسه والوصول فيه إلى أرقام وقراءات ذات دلالة وفق متوسط يحدد كمعيار لخط البدء والنهاية في إجراء عملية التغيير.

الفوز بالتغيير المعرفي

إن ممارسة العمليات المعرفية غير التقليدية في معالجة قضية تمثل نتاجاً معرفياً وتغييراً معرفياً في النتائج



إن تحقيق الفوز المعرفي يتضمن تغييراً معرفياً وذلك يستند إلى افتراض مفاده:

إن تحقيق التغيير المعرفي الناتج عن ممارسة عمليات معرفية متعمقة لتحقيق حالة الاتزان المعرفي هي حالة إزاحة التنافر المعرفي والانتقال إلى حالة الاتساق المعرفي.

وبذلك يفوز المتعلم المعرفي حينما يحدث حالة التغيير المعرفي في ممارسة العمليات المعرفية السابقة وممارسة عمليات معرفية أكثر تقدماً في النظر للأشياء والمواقف والأفكار التي يواجهها في سياقات جديدة.

التنافر المعرفي يتضمن تغييرا معرفيا

التنافر المعرفي يتضمن أن يقوم المتنافر المعرفي بعمليات معرفية وتغيير مستوى العمليات المعرفية التي كان يستخدمها والتي لم تحل التنافر المعرفي السابق لديه، وتتطلب عمليات التغيير المعرفي حل التنافر المعرفي، والوصول إلى عمليات معرفية متقدمة بهدف الوصول إلى حالة الاتساق المعرفي.

دراسة حالة التنافر المعرفي –حالة تغيير معرفي–



إن لعبة كرة القدم هي لعبة خشنة يقوم بها عادة الشباب الرجال في المجتمع، أما أن تمارسها إناث فإن هذا يشكل مصدراً للتنافر المعرفي، وحل التنافر المعرفي في هذه الحالة يتطلب:

1. إعادة النظر في دور الشابات النمطي في عقدة ثقافة المجتمع.
2. تعميق العمليات المعرفية المتضمن إدارة البيانات وتاريخ الفكرة للوصول إلى حالة محايدة تجاه النظر إلى الشابات في ملعب كرة القدم.
3. بلورة نتاجات معرفية للتغيير والوصول إلى حالة إيجابية تتضمن التغيير في قوة الشابة، وامتلاكها مهارات لإدارة استراتيجية لعب كرة القدم، ووصولها إلى مستوى لعب الشباب لكرة القدم.

لكل متعلم بصماته على عملياته المعرفية للتغيير



- إن المتعلم يطور تاريخياً لعملياته المعرفية أثناء مروره بحلقات التعلم المنظم الرسمي أو غير النظمي
- وإن المتعلم قد يكون لديه وعي بهذه العمليات أو ليس لديه وعي.
- والسعيد المحظوظ من لديه وعي لأنه يعي كيف يسير، ويتحدد سيره عادة بمخططات منظمة مضمونة النتائج، مع شعوره بسلامة سير عملياته الذهنية، وقدرتها على تحقيق الهدف وتحقيق الإنجاز.
- لذلك فإن المتعلمين يختلفون وإن لهم بصمات محددة مميزة إزاء عمليات التغيير المعرفي المفاهيمي.

عمليات التغيير غير الواعية	عمليات التغيير الواعية
• التخبط. • عدم وضوح النتاجات. • عدم تحديد ملامح التغيير المعرفي. • عدم الشعور بالتغيير. • عدم وضوح الصعوبة والسهولة في إحداث التغيير. • عدم متابعة واكتمال حلقة التغيير المعرفي.	• التنظيم. • وضوح النتاجات المعرفية. • وضوح ملامح التغيير المعرفي ومؤشراته. • الإحساس بالتحسن ودرجات التغيير. • التميز بالجهد الذي تتطلبه المهمة لإحداث التغيير. • المثابرة والاستمرار في ممارسة عمليات معرفية متعددة.

التغيير المعرفي في ذهن المحترفة الرياضية



إن هذه اللاعبة جاءت إلى هذه اللعبة ولديها مشاعر ومعالجة ذهنية متخلفة أنها لن تفوز، فجلست مع نفسها وحاورتها وتوصلت إلى تلخيص حالتها المعرفية:

1. الفتاة محدودة القدرات.
2. الفتاة لا تلاقي التشجيع.
3. الفتاة لا تستطيع الخروج إلى الحارة وممارسة مهاراتها.
4. تخبو مهاراتها ولياقتها للحدود المجتمعية التي تصادفها.

فهمت وتعلمت جوانب القصور وقامت بمعالجتها لإحداث حالة التغيير المعرفي الذي تريده وتطورت عملياتها المعرفية فأصبحت:

1. لديها القوة والمهارة الكافية لإقناع الآخرين بمهاراتها وجدارتها.
2. الميدان يا أبو حيدان.
3. تحويل الآخرين من نقدها واستنكارها إلى مشاهدين يستمتعون باستراتيجيات لعبها.
4. إحرازها التفوق الأدائي نتيجة لتقدم استراتيجيات لعبها، وحماوة الفريق الآخر.

وأخيراً... للتغيير المعرفي رسالة ملخصة في الاجتهادات العشرة الآتية:

1. حدد موقفك من القضايا التي تؤلم ضميرك الخام.
2. تجنب تجاهل هذا الألم، وضعه في اعتبارك في كل لحظة.
3. احترم قدراتك، واعترف بأنك قادر على قهر العجز، وحل التنافر المعرفي، وتضع نفسك على أول عتبة التغيير المعرفي.
4. انتبه إلى أن الفرق بين التغيير العشوائي والتغيير المعرفي أن الأخير يتطلب الوعي، والفهم، والتحليل، والتخطيط، والبناء، والتعديل، والحذف، والإثراء، والتغيير، والتقليب، والرفض، والاستبعاد، والإضافة، والتلخيص، ورسم المخطط، والوصول إلى المعنى، وتوليد العلاقات، للوصول إلى قرار، ثم التنفيذ على صورة إجراءات سلوكية ظاهرة ملحوظة.
5. إرفع رأسك وأنت تفكر بالتغيير المعرفي لنقل الدم النشط إلى العقل، وافتخر بأنك تمتلك زمام رأسك، وأن كتفيك تحملان فوقهما شيئاً فاخراً، عروبياً، يعتز بعروبته وأمته وتاريخه.
6. قرر أن تكون ما تريد أن تكونه، لا ما يريده الغوغاء والجهلة والمنافقون والمتحذلقون بما لديهم من فهلوة مقيتة.
7. حينما تنظر لنفسك في المرآة، حاول تجميع صورتك كما تحلم أن تكون، وحاول السيطرة على الأفكار السلبية واعمل على تجنبها ونسيانها، واعمل قدر جهدك على إلغائها من ذاكرتك.
8. تحمل مسؤولية قرارك، وتبنّ مسؤولية ما يحدث لك لأن ما سيصيبك ما كان يخطئك وهذا قدرك.
9. اعمل على أن تكون قائد نفسك ورأيك، وسلوكك وعدل في البيئة المحيطة بك لكي تحسن تقبلك بصورتك الجديدة.

10. أفكار الآخرين، وتصوراتهم لنا، وتوقعاتهم منا نحن نضعها، وهم يتعلمونها، ويؤيدونها، ويتمثلون لأفكارنا، وأدوارنا، وتوصيفنا، وقيادتنا، وأوامرنا، على أن نحمي ظهورهم وأفكارهم التي في رؤوسهم، ونرعاها حتى يصلوا، ويتمثلوا إلى ما أردنا من قوة لهم، وعناصر تغيير، وفهم، وحب، والاستماتة لحماية ذواتهم، وتأكيدها في مواقف القرار.



الخاتمة

التغيير المعرفي حالة ذهنية تسيطر على الفرد حينما يسعى لحو تحقيق هدف التغيير، ويصادف الفرد عمليات ومعيقات داخلية وخارجية تعيقه عن تحقيق ذلك، وإن حالة التغيير قد تكون فردية، أو جماعية تسود أفراد مجتمع ما، أو عصر ما، أو مجموعة ما، أو فرد ما.

ويحدث التغيير المعرفي نتيجة ضغوط مؤلمة، أو إحباطات لا يستطيع الفرد تحملها، أو سعيه لحو إحراز تقدم في مستقبله لتحقيق طموحاته الواعية، وكذلك حين يتبنى المجتمع مجموعة أهداف تحدث حركات تغير بهدف زيادة مساحة الوعي لدى أفراده، وزيادة قيم الحرية والديمقراطية واحترام الإنسان.

وحينما يعي أفراد المجتمع أن هناك إمكانية للتغيير في مساحة الحرية والديمقراطية، فإنه يبدأ يسمع للآخرين، ويتفهم خططهم ودوافعهم، وتبدأ عملية الإعلام المعرفي، ومخاطبة العقول، وزيادة قناعاتهم، ودفعهم إلى خطط ذهنية أكثر وعياً، للسعي لحو تنفيذ الخطط، وزيادة وعي تحمل مسؤولية النتائج.

ويكاد العلماء يجمعون على أن التغيير هو استعداد كامن يوجد لدى كل فرد، لأنه يعمل عمل الدافع، وتختلف الدوافع من وراء ذلك ولكن السلوكات التي تنفذ لتحقيق ذلك تختلف، فالتغيير دافع معرفي إنساني يهدف فيه الفرد إلى تحقيق ذاته ضمن ذات مجتمع واضح الملامح يمارس فيه حريته ووجوده.



مراجع الفصل الثالث

- Baumeister, R., (1999), **The self in Social Psychology. Philadelphia and Hove**: Psychology Press /Tayor and Francis.
- Bem, S. (1981), Gender Schema Theory: A cognitive Account of sex Typing. **Psychological Review** , 88, 354-64.
- Berkowitz, L. (2000) **Couses and consequences of feelings**. Cambridge: Cambridge University press.
- Brown, R., (2000) **Group processes**. And Oxford: Blackwoll.
- Bruner, J., (1999) **Acts of Meaning**. Cambridge. MA: Harvard.
- Cialdini, R., (1999) Influence: **The Psychology of Persuasion**. New York: Quill.
- Eagly, A., and chaiken, S., (1993) **The Psychology of Attitudes San Diego**: Harcourt Brace Jovanorich.
- Eysenck, H., (1999) **The Psychology of Politics**. Rev. second . New Brunswick, NJ: transaction.
- Farr, R., (1994) Attitudes, **Social Representation and Social Attictudes**. Papers on Social Representations, 3,33-6.
- Fisk, S. and Taylors. (1991), **Social Cognition**. NY: McGraw-Hill.
- Gergen , K., (1999), **An Inritation ot Social construction**. London, Saqe.
- Creen, R., (1991), **Social Motivation. Annual Review of Psychology** ; 42, 377-99.
- Hendrick, C. and Hendrick, S., (1986) A Theory of Love: **Journal of Personality and social psychology**, 50, 392-402.
- Hoffman, m., (1990) Empathy and Justice motivation., **Motivation and Emotion** , 14, 151-72.
- Hollin, C., and Howells , K., (1997), controlling violent behavior. **Psychology Review** , 3, 10-14.
- Kunda, Ziva, (1999), **Social cognition Making sense of People**. Cambridge, MA: MIT Press.
- Moliner, P, (1999) Two-Dimensional Model of social Representations. **European Journal of Social Psychology**, 25, 23-40.

- Moshman, D., (1995) The Construction of Moral Rationality. **Human Development**, 38,, 265-81.
- Petty, R., and Cacioppo, J., (1986) **Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attude Change**. NY: Springer-verlag.
- Potter, J. and Edwards , D., (1999), Social Representation and discursive psychology. From cognition to Action. **Cultural psychology**, 5, 497-58.
- Power, M. and Dalgleish, I., (1997), **Cognition and Emotion: From Order to Disorder**,. Have, Psychology Press.
- Patnam, R., (1993), **Making Democracy Work: Civic Traditions in Moder Italy**. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rahn, W. and Transne, J., (1998), Social Trust and Value Change: The Decline of Social Capital in American Youth. **Political Psychology**. 19 (3), 545-65.
- Rojahn, K. and Pettigrew, T., (1992), Memory for Schema – Relevant Information – a Meta – analytic Reduction. **British Journal of Social Psychology**, 31, 81-109.
- Saito, A., (2000), **Culture and Cognition**. Have: Psychology Press.
- Schoreder, D. and Penner, L., (1995), **The Social Psychology of Helping and Altruism: Problem and Puzzles**. NY: McGraw – Hill.
- Sullaway, F., (1996), **Born to Rebel,: Birth Order, Family Dynamics and Creative Lives,** London: Little Brown.
- Taylor, S. and Fisk, S., (1991), **Social Cognition**. NY: McGraw – Hill.
- Teasclale, J., (1988), Cognitive Vulnerability to Persistent Depression. **Cognition and Emotion**. 2, 274-74.
- Turiel, E., (1983), **The Development of Social Knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turnner, J., (1991), **Social Influence. Millton Keyness**: Open University Press.
- Tversky, A. and Kahneman, D., (1994), The Framing of Decisions and the Psychology of Choice, **Science**, 211, 453-8.
- Wiener, B., (1985), Spontaneous Cawal Thinking. **Psychological Bulletin**, 97, 74-84.



- Wimmar, H. and Perner, J., (1983), Beliefs about Belief: Representations and Constraining Function of Wrong Belief in Young Children's Understanding of Deception. **Cognition**, 13 (1), 103-28.
- Zagone, R., (1980), Feeling and Writing: Preferences Need no Inferences. **American Psychologist**, 35, 151-75.
- Zimbardo, P. and Leippe, M., (1991), **The Psychology of Attitude Change and Social Inference**. New York: McGraw – Hill.





www.massira.jo
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه


دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
www.massira.jo
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه

نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي

Dissonance, Learned Helplessness & Cognitive Changes Theory



9 789957 069100

دار المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo